

Das Gebet in den Volksschulen Bayerns

Eine Untersuchung über das Wesen,
die derzeitige Durchführung und
die Problematik des Schulgebets

Marialuise Morgott

1969

DAS GEBET IN DEN VOLKSSCHULEN BAYERNS

Eine Untersuchung über das Wesen,
die derzeitige Durchführung und
die Problematik des Schulgebets

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von
Marialuise Morgott
in München

1961

Referent: Professor Dr. Martin Keilhacker
Korreferent: Professor Dr. Rudolf Bergius

Tag der mündlichen Prüfung: 29. Juni 1961



V O R W O R T

Vorliegende Arbeit befaßt sich mit der Frage, wie das Schulgebet in den heutigen staatlichen Volksschulen Bayerns verwirklicht wird. Das schließt die Besinnung auf das Wesen des Schulgebets und - gegebenenfalls - auf seine Problematik mit ein. Unter Schulgebet sei jedes Gebet verstanden, das in der Schulklasse real vollzogen wird, bzw. von den Schülern vollzogen werden sollte. Schulgebet im engeren Sinn meint speziell das Gebet der Klasse zu Unterrichtsbeginn und -schluß.

Die Frage nach dem Schulgebet ist eine vielschichtige. Sie verlangte primär die theologische Antwort. Sofern die Frage nach der derzeitigen Durchführung des Schulgebets gestellt wird, berührt sie aber zugleich eine entwicklungs-, sozial- und religionspsychologische, eine pädagogische und nicht zuletzt eine kulturpolitische.

Zu Dank bin ich in erster Linie Herrn Professor Keilhacker verpflichtet, unter dessen Leitung diese Arbeit entstand. Danken möchte ich auch den Wissenschaftlichen Assistenten des Pädagogischen und Moralthelogischen Seminars, die mir mannigfache Anregungen und Hilfen gaben. Herrn Rektor Glück, dem Vorsitzenden der Katholischen Erziehergemeinschaft in Bayern verdanke ich wertvolle Anregungen zur Ausarbeitung des Fragebogens. Die Leiter der Lehrerorganisationen (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverein, Katholische Erziehergemeinschaft und Lehrerinnenkongregation) gaben mir die Möglichkeit, ihre Mitglieder anzuschreiben und somit in die Befragung mit einzubeziehen.

Allen Lehrern, die durch die Beantwortung eines Fragebogens bzw. durch schriftliche oder mündliche Stellungnahme dazu zum Gelingen der Arbeit beitragen, sei an dieser Stelle nochmals gedankt.



Digitized by the Internet Archive
in 2026

INHALTSVERZEICHNIS

		Seite
A)	DAS GEBET IM LEBEN DES KINDES IM VOLKSSCHULALTER	1
I.	<u>Die religiöse Entwicklung im Volksschulalter</u>	1
1.	Die Interpretation der kindlichen Religiosität im Wandel der kirchlichen Auffassung und der wissenschaftlichen Forschung	1
2.	Glaubenswelt und Frömmigkeit in der 1. Volksschulklasse	4
	a) Fundierung in der Gesamtentwicklung des Kindes	4
	b) Die Eigenart der Religiosität in dieser Phase	5
3.	Im Knaben- und Mädchenalter	6
	a) Die Religiosität des Kindes dieser Entwicklungsstufe	6
	b) Zur Sakramentspraxis in dieser Phase	9
4.	In der Phase des Übergangs	11
	a) Bedeutung der Vorpubertät für die religiöse Entwicklung	11
	b) Die religiöse Problematik in der Pubertät, soweit sie Volksschüler betrifft	12
II.	<u>Erlebnisweisen des Gebets im Volksschulalter</u>	16
1.	Das Gebet und seine Verankerung in der Persönlichkeit des Kindes	16
2.	Das kindliche Gebet als religiöses Erleben	17
	a) Das Gebet des Kindes, ein religiöser Akt	17
	b) Seine Differenzierung in den einzelnen Entwicklungsphasen	18
3.	Das kindliche Gebet in Abhängigkeit	23
	a) vom subjektiven Lebensgefühl	23
	b) vom pädagogischen Feld (der Familie - speziell der Person, die die Glaubenseindrücke vermittelt - der Schule)	24
4.	Fehlformen des kindlichen Gebets	26
	a) Keimsituationen für Fehlformen	26
	b) Inhaltliche und formale Bestimmung solcher Fehlformen	27

	Seite
B) CHARAKTERISTIK DES SCHULGEBETS IN UNSERER ZEIT	29
I. <u>Methoden zur Erforschung des Sachverhalts</u>	29
1. Rel. psych. und rel. päd. Forschungsmethoden im allgemeinen	29
2. in dieser Arbeit angewandte Methoden	32
II. <u>Darstellung der gewonnenen Ergebnisse</u>	40
1. Die Gebetshaltung in der Schule	40
a) Die Äußerung des Seelischen im leiblichen Erscheinungsbild im allgemeinen - christliche Gebetshaltung	40
b) Die Körperhaltung der Kinder während des Schulgebets	43
ba) nach Beobachtung der Lehrer Körperhaltung - visuelle Orientierung der Kinder- Gebetssprache	43
bb) Körperhaltung der Kinder nach der Vorstellung der Lehrer	51
bc) die dem Geschehen entsprechende Haltung	57
c) Die seelische Haltung der Kinder	59
d) Der Lehrer während des Schulgebets	65
2. Das Schulgebet in der Sicht der befragten Lehrer	68
a) Grundsätzliche Aussagen zum Gebet in der Schule	68
b) Das Schulgebet in zeitlicher Ordnung oder aus der Situation	73
c) Abwechslung der Gebete	76
d) Das Schulgebet in seinen Formen und in seiner Gestaltung	80
e) Schulgebete, denen die Lehrer in der Praxis den Vorzug geben	86
3. Von den Schülern bevorzugte Gebete und Gebetsweisen in der Schule	93
a) Das gewonnene Material und seine Fehlerquellen	93
b) Differenzierung in der Vorliebe für gewisse Gebete in der Schule	100
alters- und geschlechtsmäßig bedingte - milieuge- bundene - vom Eigengeist des technischen Zeitalters bestimmte Vorliebe für gewisse Gebete	

	Seite
4. Die Auswahl des Schulgebets	106
a) Gesichtspunkte, nach denen die Wahl getroffen wird	107
b) Träger der Gebetswahl in der Schule	109
c) Zeitpunkt der Wahl	114
5. Stimmungsmomente für das Gebet in der Schule	115
a) Der Raum und seine künstlerische Gestaltung	115
aa) Das Kreuz	117
als Zeichen und Bild -	
als "Einrichtungsgegenstand" -	
Wirkung auf die Kinder	
ab) Bilder	130
die Kraft des Bildes -	
Bildschmuck in den erfaßten Klassen -	
Bedeutung des religiösen Bildschmuckes im Klassenraum	
ac) Sonstige religiöse Symbole	136
Berechtigung im Klassenraum -	
Symbole in den erfaßten Klassen	
b) Fördernde und hemmende Faktoren aus dem schulischen Gesamtzusammenhang	139

C) DIE INNERE PROBLEMATIK DES SCHULGEBETS HEUTE 148

I. <u>Die Ableitung seiner Berechtigung</u>	148
1. in der Volksschule, als einem Phänomen des christlich-abendländischen Kulturkreises	148
2. aus dem Anspruch der Kirche	149
a) auf Erziehung und Unterweisung der Getauften	149
b) auf Wahrung ihrer Belange im geltenden bayerischen Schulrecht	152
II. <u>Das Schulgebet und sein Bezug zur geistigen Haltung unserer Zeit</u>	157
1. Bezug zum technisch-industriellen Fortschritt	157
2. Bezug zur existentiellen Ungesicherheit des Menschen	161
3. Bezug zum Erlebnisbereich der Familie	163
4. Bezug zur kirchlichen Gemeinde	168

	Seite
III. <u>Die Täuschung der Scheinlösungen</u>	170
1. Beharren, bzw. Steigerung der üblichen Praxis	170
2. Wirken in die Zukunft	173
IV. <u>Möglichkeiten der künftigen Entwicklung</u>	175
1. in der öffentlichen Staatsschule	175
a) Voraussetzungen	175
b) Aufgaben und Weisen der Verwirklichung	178
2. in der freien, kirchlichen Schule	179
a) Kriterien dieser Schule	179
b) Integration des Gebets in das gesamte Schulleben	180
D. ANHANG	182
E. LITERATURVERZEICHNIS	189
Lebenslauf	198

A) DAS GEBET IM LEBEN DES KINDES IM VOLKSSCHULALTER

I. Die religiöse Entwicklung im Volksschulalter

Die Psychologie erkannte, daß das Kind kein kleiner Erwachsener, sondern qualitativ ein anderer ist, in den einzelnen Lebensjahren in spezifischer und jeweils nur von der entsprechenden Entwicklungsphase her zu verstehender Weise sich darstellend. Jeder Pädagoge hat nach der Eigengesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung zu fragen, von der her ihm eine gewisse Orientierung für das, was pädagogisch zu tun bzw. zu unterlassen ist, erwächst.

1. Die Interpretation der kindlichen Religiosität im Wandel der kirchlichen Auffassung und der wissenschaftlichen Forschung

So wenig jahrhundertlang die Psyche des Kindes Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses war - das Kind wurde zumindest bis Rousseau in seiner Eigenständigkeit nicht erfaßt - so wenig wurde die Besonderheit seiner religiösen Entwicklung bedacht bzw. die Unterweisung und Erziehung zum Glauben in Übereinstimmung mit dieser vollzogen.

In unserem geographischen und historischen Raum galt bis in die späten Jahrzehnte des vergangenen Jahrhunderts als die Welt des religiösen Glaubens allein die christliche. Die Tradierung des von den Vätern ererbten Glaubens an die nachwachsende Generation war kein Problem.

Die Kinder sollten in die religiösen Übungen, in den Glaubensvollzug hineinwachsen. "Also gleich von dem ersten Gebrauch der Augen, der Zunge, der Hände, der Füße an sollen sie lernen zum Himmel blicken, die Hände nach oben strecken, Gott und Christum anrufen, vor der unsichtbaren Majestät die Knie beugen und dieselbe verehren"¹⁾.

Der Bedeutung der seelischen Entwicklung im allgemeinen und der innerhalb dieser möglichen und tatsächlichen religiösen Entfaltung im besonderen, schenkte man kein oder wenig Augenmerk. Die Christen vertrauten dem opus operatum und den seit dem Mittelalter häufiger erscheinenden Vorschriften der Kirche, die den Empfang der Sakramente, der Buße und der Eucharistie auf das Alter der Unterscheidung hinausschoben, sonst aber die Praxis des Mitvollzugs

1) J. A. Comenius, Große Unterrichtslehre, übersetzt von C. Th. Lion, Langensalza 1904⁵, S. 194

des religiösen Lebens für die Kinder vom frühesten Zeitpunkt an befürworteten. Erst in der nachreformatorischen Zeit - vor allem in Anbetracht des modernen Skeptizismus dem christlichen Glauben gegenüber - sah sich die Kirche veranlaßt, die katechetische Aufgabe den Kindern gegenüber zu forcieren. Sollten diesbezügliche Bemühungen erfolgreich sein, mußten sie die Eigenart des Kindes berücksichtigen. Die Unterweisung der Kinder im Glauben erfordert, - das bestätigte die Erfahrung - eine zureichende Kenntnis der Entwicklungspsychologie und der religiösen Entwicklung des Kindes im besonderen.

G. Grunwald mußte feststellen, "daß die beste Psychologie des frühen Kindesalters von deutscher Seite, die W. Stern verfaßt hat, dem religiösen Leben keinen Abschnitt widmet"¹⁾. Ebenso wenig erscheint bei K. Bühler²⁾ dazu ein Wort. K. Koffka bringt in den "Grundlagen der psychologischen Entwicklung" auch nur allgemeine Angaben, ohne auf Einzelfragen bzw. Einzelercheinungen der religiösen Entwicklung des Kindes einzugehen. Die negative Beantwortung der Rousseau'schen Frage, ob das Kind überhaupt Religion habe, macht sich hier ebenso geltend, wie die, in der Grundkonzeption auf Rousseau aufbauende Ansicht E. Key's, die jegliche Beeinflussung von seiten des Erziehers, die auf die religiöse Anlage des Kindes zielt, als "demoralisierendes Element", ablehnt. Religiösität des Kindes wird hier für die Frucht der Bemühungen der Erzieher gehalten, da die entsprechende seelische Anlage ebenso wie bei S. Freud, geleugnet wird. "Ich meine", so argumentiert Freud, "es würde sehr lange dauern, bis ein nicht beeinflusstes Kind anfinge, sich Gedanken über Gott und die Dinge jenseits dieser Welt zu machen. Vielleicht würden diese Gedanken dann denselben Weg einschlagen, die sie bei seinen Urahnen gegangen sind, aber man wartet diese Entwicklung nicht ab, man führt ihm die religiösen Lehren zu einer Zeit zu, da es weder Interesse für sie, noch die Fähigkeit hat, ihre Tragweite zu begreifen. Verzögerung der sexuellen Entwicklung und Verfrühung des religiösen Einflusses, das sind doch die beiden Hauptpunkte im Programm der heutigen Pädagogik, nicht wahr?"³⁾.

Freud's Auffassung, der religiöse Glaube sei eine Zwangsneurose der Menschheit, aus der Hilflosigkeit des Menschen, seiner Vatersehnsucht und seinen Wunschillusionen entstanden, sieht im Gebet, wie überhaupt in allen Strebungen, die Lersch als solche des "Über-sich-hinaus-seins" bezeichnet, eine Sublimierung, die "Transformationen einer Libido, die ihr natürliches Ventil des

1) G. Grunwald, Pädagogische Psychologie, Berlin 1921, S. 357

2) vgl. K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1930⁶

3) S. Freud, Die Zukunft einer Illusion, Leipzig-Wien-Zürich, 1927, S. 77

geschlechtlichen Sich-aus-lebens nicht gefunden hat"¹⁾.

L. Feuerbach erklärte das Gebet als Fiktion des menschlichen Abhängigkeits-Glückseligkeits- und Trostbedürfnisses - "Gott ist der in der Phantasie befriedigte Glückseligkeitstrieb des Menschen"²⁾ - das zumindest von den sogenannten Gebildeten nicht ernst genommen werden könne. So nährte sich die Polemik gegen eine Erziehung zum religiösen Glauben und zum Gebet 1. aus positivistisch-aufklärerischen Strömungen (Rousseau, Comte, Feuerbach), die besagten, das Gebet sei dem Bereich der Religion zugeordnet, diese aber resultiere aus Fehlschlüssen und gehöre einer vorwissenschaftlichen Epoche der menschlichen Gesellschaft an und 2. aus dem psychologischen Denken, wie es Freud vertrat und das in einem auf die Spitze getriebenen Monismus, der nur aus dem Erklärungsschematismus der Naturwissenschaften des 19. Jahrhunderts verständlich wird, mündete.

Dank der bereits vor der Jahrhundertwende einsetzenden experimentellen Forschung in der Psychologie (W. James, E. D. Starbuck und Stanley Hall, der Würzburger Schule um Kupy, dann aber der Religionspsychologen unter Führung von K. Girsensohn), wurde die Unrichtigkeit obiger Auffassungen nachgewiesen.

Da der Gegenstand, um den es hier geht, wissenschaftlich letztlich nicht auslotbar ist, mußten die Ergebnisse der einzelnen Schulen so lange als wissenschaftlich ungesichert gelten, bis die Fragen nach der religiösen Anlage und der menschlichen Religiosität im allgemeinen, der des Kindes im besonderen, geklärt und ihre tatsächliche Erscheinungs- und Entfaltungsweise im Kindesalter empirisch untersucht waren. Leichter als das philosophische und theologische Problem, das die Frage nach dem Wesen der Religion aufgibt, und zu deren Begriffsbestimmung Leuba 1912 bereits 48 Definitionen vorzulegen vermochte³⁾, war die Frage nach der religiösen Anlage zu klären. Wir verstehen unter dieser heute nicht mehr eine besondere Seelenpotenz, die isoliert von den übrigen Seelenkräften zu denken wäre, sondern "die naturhafte Gottbezogenheit des ganzen Menschengenies"⁴⁾, die, fundamental und umfassend in die übrigen Anlagen des Menschen hineinwirkend, diese als ihre naturgemäße Ausrichtung auf Gott hin durchdringt und färbt. So ist die religiöse Anlage

1) Ph. Lersch, Aufbau der Person, München 1956⁷, S. 171

2) L. Feuerbach, Das Wesen der Religion, Ausgabe Stuttgart 1938, S. 237 u. f.

3) vgl. J. H. Leuba, A psychological study of Religion, New York 1912, S. 339-561

4) R. Potempa, Persönlichkeit und Religiosität, Göttingen, 1958, S. 29

nach A. Willwoll "die gewaltigste Grundtendenz der Menschenseele, ... die wesenhafte Hinordnung des relativen Geistes zum Absoluten, zur Gottes Wirklichkeit hin, ohne die das tiefste und erschütterndste Erleben der Menschenseele zugleich ein Erweis der größten Sinnleere menschlichen Seins wäre"¹⁾. Die Existenzanalyse wies diese Zusammenhänge - daß der gesunde Mensch im tiefsten in Zusammenhang mit seinem letzten Seinsgrund steht - auf; sie bestätigte die theologische Auffassung vom "Seelengrund", in dem die bereits vorbewußt gegebene, auf Gott bezogene Dynamik des Menschen verankert liegt.

Es wurde festgestellt, daß im Menschen die Anlage auf die Transzendenz hin, auf Grund derer der Mensch fähig wird, den an ihn ergehenden Anruf zu vernehmen und zu antworten in Freiheit, naturhaft mitgegeben ist. Soll diese Anlage zur Entfaltung gelangen, bedarf es - normalerweise - pädagogisch sachgemäßer Wirksamkeit des Erziehers innerhalb jener Grenzen, die ihm von der Individualität, im ganzen der altersspezifischen Eigenart der pädagogisch zu betreuenden Person, gezogen sind. Die altersspezifische Erlebnis- und Betätigungsweise des Kindes, die der jeweiligen Entfaltung der religiösen Anlage entspricht, bezeichnen wir als seine Religiosität. Als allgemein menschliches Phänomen ist sie auch dem Kind inmitten der christlichen Glaubenswelt eigen, ohne daß behauptet werden dürfte, die religiöse Anlage erführe nur in der Geborgenheit christlicher Erziehung, Unterweisung und Atmosphäre, Entfaltung.

2. Glaubenswelt und Frömmigkeit in der 1. Volksschulklasse

a) Fundierung in der Gesamtentwicklung des Kindes

Die Kinder unseres Lebensraumes stehen als 1.-Klässler in ihrer Gesamtentwicklung der frühkindlichen Phase nahe²⁾ und erreichen während des 1. Schuljahres (mit rd. 7 Jahren) die Schulkindform. Sie erleben die Welt vornehmlich in ego-

1) A. Willwoll, Über die Struktur des religiösen Erlebens, in Scholastik, Vierteljahresschrift für Theologie und Philosophie, XIV. Jahrgang, Heft 1, 1939, S. 1

2) Vgl. Phaseneinteilung v. Hansen: "Den ersten Kindheitsabschnitt von der Geburt bis etwa zum vierten Lebensjahr nennen wir die Frühphase der Kindheit, den zweiten bis zum Einsetzen der Reifezeit die Hauptphase der Kindheit" W. Hansen, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München, 1949,² S. 22

zentrischer Naivität; dennoch geht ihr Erkenntnisstreben zweckhaft über den aktuellen Erlebensbereich hinaus. Primitive Wertungen werden wohl getroffen; sie sind aber fast ausschließlich nach den in der Familie, hauptsächlich durch die Eltern erfahrenen Wertungen, ausgerichtet. Das Kind, noch nicht nach objektiven Erfahrungen orientiert, sondern in seinem Verhalten von Gefühlsansteckung beeinflusst, angeregt durch bedeutsame Instanzen z. B. Eltern, übernimmt nicht selten begriffliche Ausdrücke aus der Erwachsenenwelt, ohne aber deren sinngemäßen Inhalt mit zu übersetzen. Die Sechsjährigen, deren Weltbild magisch-mythisch gefärbt ist, unterliegen bedingungslos jeder suggestiven Beeinflussung, die primär von der Autorität ihrer nächsten Erzieher ausgestrahlt wird. Auf die Eltern und zunehmend auch auf den als Autorität erfahrenen Lehrer konzentrieren sich die sozialen Bezüge der Schulanfänger¹⁾.

b) Die Eigenart der Religiosität in dieser Phase

In die Gesamtlage des Seelischen ist auch die Religiosität des Erstklässlers einstrukturiert. Hansen legt dar, daß der zunächst unbestimmte Gottesbegriff des Kindes der Frühphase, dann, wenn es diesbezüglich Belehrung erfährt, anthropomorphe Züge annimmt, Gott und die himmlische Welt²⁾ als diesseitig weltlich, dennoch in eigentümlicher Sonderung erfahren wird. "Wesensgemäß wird die religiöse Welt noch nicht von der sonstigen Welt des Kindes getrennt. Es erfaßt sie durchaus in bezug auf sich und seine Bedürfnisse und ordnet sie seiner übrigen Welt ein"³⁾. Gott ist für das Kind - bei entsprechender Führung - aber bald der, der alles kann und alles gibt, der Mächtige und Heilige schlechthin. Sobald diese Vorstellungen im Kind leben, ist die Grundlage dafür geschaffen, daß es zu Gott in Bezug treten kann. Ein kindlich religiöses Leben gemäß der altersspezifischen Eigenart des Kindes ist jetzt theologisch fundiert. Wenngleich nach Hansen das (kleine) Kind von sich aus - ohne die erzieherische Betreuung Älterer - nicht zu einem religiösen Bezug käme, gelangt es - die vormagische Stufe zwischen dem 3./4. Lebensjahr, in der es Gott erahnen, zu ehrfurchtsvoller Haltung und zu den ersten Gebetsanfängen fähig wurde, hat es durchlebt - im 2. Fragealter nach Ch. Bühler notwendig aus intellektuellem Bedürfnis zu theologischen Fragen⁴⁾. In diesem Abschnitt der Kindheit geschieht ein Vorstoß in die religiöse Sphäre vom Ge-

1) Ihre Kontaktfähigkeit zur Vergemeinschaftung mit anderen Kindern bleibt auf die lose verbundene Spielgruppe von zwei bis drei Kindern beschränkt.

2) Himmel bedeutet in dieser Phase allein schwerer erreichbar.

3) W. Hansen, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München 1949², S. 235

4) Vgl. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, Leipzig 1928, S. 265 f.

danken her. Zwar übernimmt das Kind religiöses Gedankengut und religiöse Wertungen (wie alle Wertungen) von der Mitwelt. "Aber das Kind würde sie gar nicht übernehmen können, wenn es nicht im Keim schon die entsprechenden Strebungen besäße"¹⁾. So kommt das Kind nicht - die von uns befragten Lehrer bestätigten für die gegenwärtige Situation die wissenschaftlichen Ergebnisse der Psychologie - als religiöse "tabula rasa" zur Schule. Nach den Erfahrungen der befragten 1./2. Klassenlehrer kennen fast alle Kinder das Wort "Gott", doch verbinden sie damit meist verworrene unklare Vorstellungen²⁾. Da die religiöse Welt für das Kind dieses Alters vornehmlich affektive Bedeutung für das eigene Ich trägt, wird das Schwergewicht der Unterweisung und Erziehung zum Glauben in der 1. Klasse darin liegen, daß das Kind an den Vater und Schöpfer Gott, aus dessen Güte und Macht es lebt, herangeführt wird, und zwar in der Weise, daß man es entsprechend dem kindlichen Fassungsvermögen in Berührung mit guten Bildern bringt, es ins Gebet, wo es noch nicht geschehen ist, einführt und dieses mitvollziehen läßt und es evtl. die Feste mitfeiern läßt. Dieses abwägende Aufeinanderabstimmen von belehrender Unterweisung und erziehender Gewöhnung in den Dingen des Glaubens, wird in sinnvoller und erfolgversprechender Weise nur insoweit durchführbar sein, als diejenigen, die dieses Unterfangen tragen, selbst vom Gewicht des Anliegens durchdrungen sind.

3. im Knaben- und Mädchenalter

a) Die Religiosität des Kindes dieser Entwicklungsstufe

Im Laufe der Grundschulzeit gewinnt das Kind zunehmend gegenstandsbezogene Interessen, während die subjektbezogenen zurücktreten³⁾. Den Höhepunkt sachlich intellektueller Gegenstandserfassung, der in diese Phase fällt, begleitet nach Hansen ein Tiefstand an gefühlsmäßiger Ansprechbarkeit und Beteiligung. Das realistische, seiner selbst mächtig gewordene Kind weiß Gut und Böse zu unter-

1) M. Moers, Das weibliche Seelenleben, Berlin 1941, S. 91

2) Das erhärtet die Erhebung Th. Thun's zu "Gottesvorstellungen der Kinder": Vom Handeln Gottes und von der Begegnung mit Gott in Th. Thun, Die Religion des Kindes, Stuttgart 1959, S. 23-31 und S. 41-44

3) Das Kind lebt jetzt bis zum Antritt der 2. Affektkrise, die die seelische Reifung einleitet, nach W. Hansen in der Hauptphase der Kindheit oder - nach O. Kroh und Ph. Lersch - in der "schulfähigen Kindheit".

scheiden, wenn auch, da ihm die Denkkategorien hierfür fehlen, nicht metaphysisch zu werten. "Erst wenn der Mensch die Kategorien gewinnt, mit denen seelisches Sein begriffen wird, kann er auch seiner selbst in tieferem Sinne bewußt werden"¹⁾. Das Kind der Grundschuljahre ist dazu nicht fähig, ist ein sehr begrenztes Wesen, dessen religiöse Welt innerhalb der gezogenen Grenzen (das Ich ist noch nicht zum Problem geworden) gespannt ist. In seiner Sittlichkeit hält es sich an objektiv gestellte Forderungen²⁾. "Das religiös wohlerzogene Kind hat in dieser Periode Gott als eine fraglose Tatsache in seinem Leben, so wie Eltern und andere Personen darin sind, ist an den Kirchengang gewohnt wie an den Schulgang, hat seine Gebetserziehung sowie andere soziale Beziehungen zu einer Autorität, an die es sich mit Wünschen, Bitten, Fragen und Mitteilungen gehorsam, höflich und vertrauensvoll wendet"³⁾.

Das Kind der Mädchen- und Knabenjahre im engeren Sinn hat Gott in seinem prinzipiellen Andersein nicht erfaßt. Es fehlen ihm dazu die nötigen eigenen Auffassungskategorien. Es sieht Gott wie in der Frühphase in diesseitiger Prägung, anthropomorph und ordnet ihn in den eigenen Erlebnisbereich ein. Die ganze seelisch-geistige Reife des Kindes ist aber eine andere, höhere als in der ersten Klasse; die religiöse Welt des Kindes auf dem Weg zwischen dem sinnlich Gegenständlichen und dem noch nicht erreichten rein Geistigen, mit zunehmender Reife zu letzterem in allmählicher Metamorphose tendierend. Das mythisch-magische Denken - der Mensch überwindet es nur allmählich und mancher nie - spielt im religiösen Erleben und seelischen Verarbeiten des Grundschulkindes noch eine besondere Rolle.

Zweifel und Skrupel grundsätzlicher Art liegen dem Kind dieser Phase fern, wenngleich sie zu Ende der Kindheit die Erscheinungen und Betätigungen des religiösen Bereiches erfassen können, ohne aber grundsätzlicher Natur zu sein. Manche Psychologen erkennen den Kindern auf Grund ihrer Forschungsergebnisse Religiosität im engeren Sinne, d. h. als Funktion des Ich in seiner Bindung an Gott, nicht zu. So der frühe Kupy, der sein Urteil später in etwa abschwächt. Auch F. Frisch und H. Hetzer kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Auf Grund ihrer Untersuchungen sagen sie "trotz allem werden wir objektiv echte Religiosität d. h. ein aus dem Entwicklungszusammenhang her-

1) W. Hansen, a. a. O. S. 470

2) erfahrbar etwa im "Beichtspiegel"

3) Ch. Bühler, a. a. O. S. 269

vorgehendes religiöses Leben dieser Periode im ganzen absprechen"¹⁾. Ihre Untersuchungen erstrecken sich auf Kinder im Alter von 7 bis 13 Jahren, deren Tagebücher ausgewertet wurden. Gegen Frisch und Hetzer wurde eingewendet, ob man, wenn in 40 zur Verfügung stehenden Tagebüchern nichts über ihre Religion vermerkt war, diese allgemein den Kindern absprechen dürfe. Weiter wurde argumentiert, die Kinder "hätten" vieles, was nicht im Tagebuch erschiene, ferner, wieviele Kinder der genannten Altersstufen schrieben schon Tagebuch, und zwar aus religiösen Motiven. Darüber hinaus hat die Untersuchung von Frisch und Hetzer die Tatsache, daß auch zur religiösen Entwicklung ein optimales Entwicklungsmilieu vorauszusetzen ist (die erfaßten Kinder entstammten vornehmlich bürgerlich-jüdischen Familien) nicht berücksichtigt. Sicher aber ist ihrem Ergebnis - die 40 Tagebuchschreiber angehend - beizupflichten, daß die Kinder das was sie wirklich bewegte, sie wirklich erlebten, zweifellos im Tagebuch festhielten.

Auch wenn die religiösen Vorstellungen der Kinder "eine Angelegenheit ihres kindlichen Gedächtnisses, die Religiosität nachahmend und Gewöhnung, ganz dem sonstigen geistigen Gehabe entsprechend"²⁾ sind, so muß doch von echter - eben kindlicher - Religiosität gesprochen werden, die wir bereits der Frühphase zuerkannt haben und die dann beginnt, wenn das Kind das summum bonum erahnt und dazu in Beziehung tritt. Letzteres tut es in den Grundschuljahren bei entsprechender Belehrung und Gewöhnung unmißverständlich. Begegnet das Kind in diesen Jahren der Glaubenswelt des Christentums - wir haben das bis jetzt nicht schlechthin angenommen, ist doch die Entwicklung der kindlichen Religiosität keineswegs nur intra muros der Kirche möglich - so erfährt es besonders die immer vergebende Liebe Gottes als beglückend³⁾. Sein Gottesbild gewinnt zureichend Vertiefung; nicht zuletzt angeregt durch die Erfahrungen, die das Kind als "Lebenspraktiker" im Umgang mit den verschiedenen Personen seines Lebenskreises macht, und die ihm zu Vergleichen beständig Anlaß geben. Der Bezug des Kindes zu Gott vollzieht sich aber weiterhin analog seiner Bezüge

1) F. Frisch und H. Hetzer, Die religiöse Entwicklung des Jugendlichen, in: Archiv für die gesamte Psychologie, Leipzig LXII. Band, 1928, S. 417
Sperrdruck im Original.

2) M. Pfliegler, Die Psychologie der religiösen Bildung, Innsbruck-Wien-München 1935, S. 89

3) Für die Kinder unseres Kulturkreises findet diese Begegnung mit der christlichen Lehre spätestens im Religionsunterricht der Volksschule statt, wenn die Erziehungsberechtigten das Kind nicht vom schulischen Religionsunterricht abmeldeten.

zum Menschen. Es bleibt also die Religiosität des Grundschulkindes eine mitteilbare und von Gedächtnis und Gewohnheit nicht zu trennende. Von einem selbständigen persönlichen Erfassen des Transzendenten - das bedeutet für den Christen die personale Begegnung mit dem Gott der Offenbarung - kann während der Kindheit nicht gesprochen werden. Religiöse Akte, die aus der Mitte des Ich, aus dem Personkern entspringen, vermag das Kind nicht zu setzen. Das Zentrum der Person, in dem Entscheidungen gefällt werden - und welche andere als die Glaubensentscheidung beansprucht die Person gleich existentiell - hat das Kind noch nicht entdeckt.

So gilt zusammenfassend für die Religiosität der Schulkinder bis etwa zum 11. Jahr: 1. Die Religiosität wird von der Autorität der Umgebung bestimmt. 2. "Die Schwerpunkte der kindlichen Religiosität liegen im Gefühl"¹⁾. 3. "Mit naiver Leichtgläubigkeit werden alle religiösen Vorstellungen kritiklos übernommen und im kindlichen Sinn verarbeitet. Intellektuelle Zweifel kennt das Kind nicht"²⁾. 4. Die naiv-ichsüchtige Einstellung des Kindes bestimmt auch seine Religiosität. 5. Das Kind hat für das ganz Andere kaum Empfinden. 6. Religiöse Erlebnisse können jetzt wohl auftreten (Krankheit oder Gefahr) nicht aber eine andauernde religiöse Lebenshaltung. 7. Die Kinder fassen das Gebet als gutes Werk auf, wie sich überhaupt mit der kindlichen Religiosität eine primitive äußerliche Moral verbindet.

b) Zur Sakramentspraxis in dieser Phase

Nach den ältesten kirchengeschichtlichen Zeugnissen erfolgte die Spendung der Sakramente vornehmlich an Erwachsene - stieß man doch zunächst als Erwachsener auf die Wirklichkeit des christlichen Glaubens. Wo aber ganze Familien sich zum Glauben gewendet hatten, hatten auch alle ihre Glieder an der Gabe der Sakramente Anteil. Da mit der Taufe (sie schließt die Sündenvergebung ein) Umkehr, Wiedergeburt und Rechtfertigung besiegelt waren, das Sakrament der Vergebung zunächst (analog der Taufe, bewirkte es im Grund doch das gleiche) nur einmal im Leben, bei schwerer Schuld empfangen werden konnte, galt als das Sakrament der Christen der alten Zeit die Eucharistie einfachhin. Im frühen Mittelalter pflegte man selbst kleinen Kindern wenigstens ein paar Tropfen des konsekrierten Weines einzuflößen, um sie, auf das opus operatum vertrauend, am Geschehen und an der Gabe der Eucharistie teilgewinnen zu lassen. Im Hoch-Mittelalter schob man den Empfang der Sakra-

1) E. Eichele, Die religiöse Entwicklung, Gütersloh 1928, S. 61

2) E. Eichele, a. a. O., S. 61

mente (inzwischen praktizierten die Gläubigen auch die häufigere persönliche Beichte zur sittlichen Besserung) auf das Alter der Unterscheidung hinaus. Als dann der Religionsunterricht in der Staatsschule rechtlich gewährleistet wurde und seither die Kinder klassenweise zu den Sakramenten geführt werden, verschob man den Termin der ersten Beichte und Kommunion je nach theologischer und psychologischer Spekulation und schultechnischen Erwägungen, einmal in höhere, dann wieder in tiefere Klassen, um sie heute in der dritten Klasse Volksschule zu aktualisieren. Die Firmung erfolgt zwei bis drei, neuerdings vier Jahre später, in der 7. Klasse. Neuerliche Bestrebungen zielen dahin, das Sakrament der Firmung erst in der 8. Klasse oder gar erst mit dem Eintritt des jungen Menschen ins Erwachsenenalter (nicht vor dem 18. Jahr) zu spenden. Die Kirche weiß die kindliche Sakramentspraxis theologisch zu begründen und findet in der Psychologie - zumindest Erstbeichte und -kommunion anlangend, jene Stütze, die die theologischen Forderungen von anthropologischer Sicht her mit untermauert. Die Phase der reifen Kindheit (in sie fallen Erstbeichte und -kommunion) bezeichnen Frisch und Hetzer als eine Zeit, in der das Kind unreflektiert übernimmt, "was die Erwachsenen ihm an religiösen Bräuchen vormachen und an religiösen Inhalten übermitteln"¹⁾. Die Kinder werden jetzt noch nicht, wie es für die folgende Phase charakteristisch ist, von religiösen Zweifeln und Unruhen oder Skrupeln belastet. Das bedeutet aber nicht, daß der Religiosität der Kinder in dieser Phase - rechte Unterweisung vorausgesetzt - das bewegte Leben mangelte. Vielmehr zeigen die Kinder bei entsprechender Führung, geistig klar und selbständig denkend, häufig eine kraftvolle, zur Tat bereite religiöse Aktivität, die mit einer gewissen Verinnerlichung Hand in Hand gehen kann. Während einige Forscher (E. Nobiling, I. Hornig, B. Winzen)²⁾ diese noch nicht von den Belastungen und Disharmonien der Vorreife- und Reifezeit belastete Phase als einen Höhepunkt der menschlichen Religiosität beschrieben, kommen andere (E. Spranger, W. Hansen, W. Gruhn) nicht zu diesem Schluß, stellen aber die Religiosität des Kindes ebenfalls in o.g. Weise dar. Die Sakramentspraxis des Kindes dieser Phase bleibt ethisch akzentuiert und ausgerichtet, solange seine Religiosität - auch dort, wo sie von den Lehren des christlichen Glaubens bestimmt wird - eben die eines unmündigen, wenn auch die eines vielleicht auf dem Wege zum christlichen

1) F. Frisch und H. Hetzer, a. a. O., S. 416

2) E. Nobiling, Der Gottesglaube bei Kindern und Jugendlichen, in Archiv für Religionspsychologie und Seelenführung 4, 1929

I. Hornig, Tagebuch und Briefe eines Jungen, Ein Beitrag zur Psychologie der religiösen Jugendentwicklung. Dissertation Bonn 1932

B. Winzen, Die religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, in Beitrag zur päd. Psychologie, herausgegeben von W. Hansen, Münster 1933

Glauben Seienden ist. Das wirklich christliche Leben, in dessen Vollzug die ethische Gesetzesgebundenheit aufgehoben ist und das sich am augustinischen "ama et fac quod vis" orientiert, setzt die mündige, zur Annahme des Glaubens fähige, entscheidungsbereite Person voraus. Dieses Mündigwerden im Glauben freilich kann sich zu jeder Stunde des menschlichen Lebens ereignen, durchbricht aber selten die Gesetzlichkeit der allgemeinen menschlichen Reifung.

Als Unmündige werden die Kinder in der gottesdienstlichen Feier weitgehend vom Glauben und Tun der Gemeinde getragen. Ihr Sakramentenempfang darf nicht individualistisch isoliert gesehen werden, sondern ist an die gottesdienstliche Feier der versammelten Gemeinde, die als Glaubens- und hier als Kultgemeinschaft - den Leib Christi aufbaut, gebunden. Überall dort, wo die kindliche Sakramentspraxis verwaltet, organisiert erscheint, ist sie aus dem wesenhaft christlichen Lebensvollzug gelöst.

Nun glaubt die Kirche in die Spendung der Sakramente an die Kinder in möglichst jungen Jahren und die Gewöhnung der Kinder daran ihre Hoffnung setzen zu können, daß die künftige Generation in den Glauben hineinwachse. Dies dürfte - so berechtigt diese Annahme gewesen sein mag - heute überall dort, wo lebendige christliche Gemeinden fehlen, nicht zutreffen. Aus dem alleinigen Vertrauen auf die Wirksamkeit der Sakramente ex opere operato wird dem Kind nicht das Heil. Heute aber muß das Kind gerade auch in seinen Bezügen zur Wirklichkeit des Glaubens in seiner Gebundenheit in die gegenwärtige Welt-situation, das häusliche Milieu und die altersspezifische geistig-seelische Haltung gesehen werden. Diese Komponenten stellen einzeln betrachtet und in ihrem wechselseitigen Zusammenwirken in nichts jene Tragfähigkeit dar, die vorausgesetzt werden müßte, sollte davon die Rede sein können, daß Kinder in die Welt des Glaubens hineinwachsen.

4. In der Phase des Übergangs

a) Bedeutung der Vorpubertät für die religiöse Entwicklung

Der junge Mensch, der von seiner kindlichen Frömmigkeit zu der des mündigen Erwachsenen reifen soll, tritt mit der zweiten Affektkrise in die Vorpubertät. Nach Eichele (und einer Reihe anderer Psychologen) bedeutet sie für die religiöse Entwicklung 1. daß dem jetzt geschärften Empfinden des Kindes nicht entgeht, ob die Religion, die es die Erzieher künden, wirklich gelebt, oder bloß gepredigt wird. Die Haltung der Erwachsenen in der Umwelt des Kindes wird für sein religiöses Leben von entscheidender Wichtigkeit. 2. Zweifel und Fragen können das Kind belasten; es vergleicht Weltanschauung, religiöse Hal-

tung, den Glauben der verschiedenen Erwachsenen, des Elternhauses mit der Schule. Die geistige Haltung des Elternhauses trägt zumeist den Endsieg davon. 3. Das Kind wird zum typischen Wahrheits- und Wirklichkeitsfanatiker. Dem Kind, das jetzt (nach W. Stern) im Relationsstadium lebt, das Beziehungen zwischen Gegenständen und Vorgängen beachtet, Schwierigkeiten beim Übergang vom anschaulich Sachlichen zum begrifflich-logisch-abstrakten Denken erfährt, erlebt auch eine große Unsicherheit in der religiösen Vorstellungswelt. "Der Intellekt macht auf religiösem Gebiet seine Ansprüche geltend und verlangt klare und wirklichkeitsgetreue religiöse Vorstellungen"¹⁾.

b) Die religiöse Problematik in der Pubertät, soweit sie Volksschüler betrifft

Nach der relativ kurzen "negativen Phase" (M. Zillig sieht sie nur 6 bis 8 Wochen, andere Psychologen ein halbes Jahr während) tritt der junge Mensch in die auch für seine religiöse Entwicklung entscheidende Phase der Pubertät, während der die Auseinandersetzung mit den geistigen (einschließlich der religiösen) Werten "wohl weniger vom Intellektuellen her, häufiger mit dem Aufbruch des Gefühlslebens"²⁾ beginnt. Diese Phase ist (neben der der frühen Kindheit) von höchster Plastizität. Im Jugendlichen will alles neu werden, auch seine Stellung zum Glauben³⁾. O. Kroh, E. Eichele und E. Spranger sehen die religiöse Haltung des Jugendlichen in der Reifezeit davon abhängen, ob die Atmosphäre, in der er beheimatet ist, a) gemäßigt religiös, b) gesteigert religiös, c) religiös indifferent oder d) religionsfeindlich ausgerichtet ist.

Von der häuslichen Atmosphäre gehen trotz der Abhebung des jugendlichen Ichs von der Familie, trotz aller jugendlichen Autoritätsunterminierung die stärksten Einflüsse aus. Ch. Böhlers Feststellung, "dies erst ist die Geburtsstunde der Religion im werdenden Menschen"⁴⁾, darf wohl dahingehend interpretiert werden, daß das Wesens-Ich jetzt zur Welt des Religiösen Stellung nimmt, während das intellektuelle Ich schon im 2. Fragealter die übersinnliche Welt entdeckt hat. Um

1) E. Eichele, a. a. O., S. 71

2) M. Keilhacker, Pädagogische Psychologie, Regensburg 1950, S. 44

3) E. Starbuck betonte die Parallelität der religiösen und sexuellen Entwicklung, mußte aber doch zugestehen, daß die religiöse Pubertät in der Regel einige Jahre vor der physischen Pubertät einsetzte. Spranger wandte sich entschieden dagegen, etwa die geistig-seelische Pubertät aus anatomisch-physiologischen Strukturveränderungen abzuleiten.

Vgl. E. Spranger, a. a. O. Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1957, S. 36

4) Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, Leipzig 1928, S. 267

diese personale Stellungnahme dürfte kein Jugendlicher, gleich in welcher Umgebung er aufwuchs, vorbeikommen.

E. Spranger sieht die religiöse Entwicklung während der Pubertät in drei Stufen sich vollziehen. Zunächst "beginnen die eigentlichen Jugendjahre mit einer Periode, die charakterisiert ist durch den Versuch, sich persönlich in die überlieferten Religionslehren und -gebräuche hineinzustellen"¹⁾.

Auch E. Eichele kennt diese Phase und schildert sie eingehend: "Das eben unterscheidet die erwachende Pubertät von der vorausgegangenen Kindheitsperiode, daß das altbekannte religiöse Gut auf einmal mit anderen Augen angesehen wird, daß es das persönliche Interesse weckt und persönliche Bedeutung bekommt. Der Jugendliche tritt den ihm längst vertrauten religiösen Formen und Gebräuchen mit einer neuen Haltung gegenüber. Er bemüht sich, das in Schule und Elternhaus aufgenommene Gut, überhaupt alle überkommenen religiösen Gedanken und Gebräuche durch eigenes religiöses Empfinden und Erleben zu erfüllen. Man sieht, wie ein neuer Geist sich der alten Formen (Glaubenssätze, Kirchgang, Gebrauch der Sakramente usw.) bemächtigt und wie der Jugendliche sich ernsthaft anstrengt, diesen Formen gemäß sein Leben einzurichten und seinen Verkehr mit Gott zu gestalten"²⁾.

Unsere Beobachtungen in den Oberklassen der Volksschule der Gegenwart, in deren Mitte sich die von den Autoren geschilderte positive Hinwendung zum Glauben vollziehen soll, stimmen mit den geschilderten - die nach Spranger nie fehlen - nicht überein, während jede Oberklasse heute die Typik der verschiedenen Phasen der Pubertät in breiter Streuung aufweist. Allerdings gebietet der Takt, die Intimsphäre eines jeden Menschen, innerhalb derer auch der religiöse Bereich der Pubeszenten geschützt ist, unangetastet zu lassen. Sie werden sich wissenschaftlicher Durchleuchtung weitgehend entziehen. Wer aber mit den Jugendlichen (nach eigener Erfahrung vornehmlich Mädchen) zu tun hat und sie kennt, erfährt, daß wohl in der Not der existentiellen Unsicherheit, die sie durchleben, die Frage nach Gott gestellt wird. Das aber darf mit bewußter Hinwendung noch nicht gleichgesetzt werden. Diese würde, vom christlichen Glauben her gesprochen, den personal ergangenen Ruf voraussetzen, der je und je zu einer anderen Zeit ergehen kann und nicht notwendig in der Phase der Pubertät vernommen werden muß.

Die zweite Stufe der religiösen Entwicklung während der Pubertät äußert sich

1) E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1957², S. 256

2) E. Eichele, a. a. O., S. 112

nach Spranger in den Formen der Loslösung von Überliefertem, des Zweifels und der Verneinung. Die Jugendlichen in Schule und Öffentlichkeit repräsentieren sie allenthalben. Den Grund dafür liefern enttäuschte magische Erwartungen, intellektuelle Zweifel und schließlich ethische Weltanschauungskonflikte. "Jede dieser Formen deutet zugleich auf den Weg hin, den die Weiterentwicklung der Religiosität eigentlich nehmen wollte, auf dem sie aber zunächst an einen toten Punkt gelangte"¹⁾.

Der Sinn der Loslösung liegt darin, daß der Jugendliche sich seines Ichs bewußt werde, ein neuer Aufbruch des Lebens aus dem Zentrum des Ichs möglich werde. Das Erlebnis der Gnade, des Vertrauens wächst im jungen Menschen im allgemeinen aus den Erschütterungen des Selbstgefühls, der Unvollkommenheit, der religiösen Reflexion zu. Selten ist, daß "ein Kind in naiver Gläubigkeit durch die Wirren der Reifezeit nicht erschüttert und nicht beirrt, sich in Gott geborgen fühlt"²⁾. Hier, wo Furcht und Zittern, nicht aber emotionale Vertiefung fehlen, tritt als Antwort auf das Erlebnis der Gottesliebe bei von der christlichen Verkündigung getroffenen Jugendlichen nicht selten schwärmerische Jesus- und Marienliebe auf, um so eher, wenn dem Jugendlichen seit der Kindheit das Erlebnis des Vertrauens und der Geborgenheit geschenkt war. Das ist psychologisch von der seelischen Strukturierung der Mädchen eher anzunehmen. Martha Moers meint überhaupt, "daß die religiöse Entwicklung beim Mädchen ... weniger mit Beunruhigung durchsetzt ist und schneller in einen harmonischen Ausgleich mündet"³⁾.

Meist charakterisieren Glaubenschwierigkeiten die religiöse Situation des Pubeszenten. Manche Jugendlichen erfahren stufenweise das Erlebnis der Gnade, der Gottesliebe und des Vertrauens. Wollte man in der Situation der Gegenwart, in der ein Überangebot an Massenmedien, die auf den Jugendlichen vornehmlich in negativer Steuerung reizüberflutend wirken, annehmen, daß die Existenzfragen des Jugendlichen, die seiner religiösen Entwicklung förderlich sind, ihn den Weg des Gebets weisen, ihn häufig ehrlich beschäftigen, ginge man an der Wirklichkeit vorbei. Oft will und vermag er aus der Integration mit der Umwelt sich nicht zu lösen, möchte sich vielmehr den Kanon der "teens und twenties" zu eigen machen, so daß die für unsere Frage notwendigen Vorbedingungen: Introversion, der Drang nach Alleinsein, kosmische und existentielle Angst, Gedanken an den Tod, oftmals nicht auftreten können, bzw. verdrängt werden. Das

1) E. Spranger, a. a. O., S. 258

2) O. Kroh, Psychologie der Oberstufe, Langensalza 1932, S. 198

3) M. Moers, Das weibliche Seelenleben, Berlin 1941, S. 199

Ich ist anderweitig engagiert. Schließlich darf die Feststellung Hellpachs, "für gewöhnlich trifft der Einzelne ja überhaupt keine Entscheidung in seinem Leben, sondern er findet sich mit derjenigen ab, die für ihn durch Taufe (oder Beschneidung), Hausatmosphäre, Schulunterricht und Konfirmation getroffen worden ist, ohne daß man ihn gefragt hat"¹⁾ nicht ignoriert werden. Sie wird für die Mehrzahl der geistig trägen oder gleichgültigen Jugendlichen, die das Wagnis weder sehen noch eingehen, sich mit den Fragen des Glaubens auch nur kritisch auseinanderzusetzen, zutreffen. "Außerdem lebt die Umwelt vielfach nur in einer Scheinreligiosität, die ähnlich wie auf dem Gebiet des Sittlichen der radikalen Prüfung des Jugendlichen nicht standhält und auch die ererbte Weltanschauung an vielen Stellen als brüchig und allzu menschlich erscheinen läßt"²⁾. Der junge Mensch wird sich jetzt für jede unpsychologische Lenkung seiner kindlichen Religiosität rächen, indem er sich, seines Ichs bewußt werdend, von dem, was er als Ballast empfindet, löst. Hat aber die religiöse Anlage überhaupt keine Pflege in der Kindheit erfahren (im Sinne Rousseaus), so ist es fraglich, ob während der Pubertät eine echte Begegnung mit dem Absoluten stattfinden kann oder ob nicht die Chance des Neuaufbaus verpaßt wird. Die religiöse Krise (in ihrer positiven Wendung als Entscheidungsmöglichkeit zu sehen), liegt darin, wie sich der junge Mensch zur Welt des Religiösen verhalten wird, d. h. für den getauften Jugendlichen, ob und wie er sich der Offenbarung des AT und NT stellt: Ob er sich davon lossagt, oder sich in die überlieferten Ordnungen fügt (was heute im christlichen Bereich zumeist eine "christliche Religion" mit mehr oder weniger Verpflichtung bedeutet) oder ob er - und hier läge die Chance der Metanoia, die das Christsein heraufführt, nützt - und sich in seiner Personalität dem Anspruch der Offenbarung und Kirche öffnet. "Nicht der religiöse Mensch in seiner letzten seelischen Geordnetheit steht am Ende der Reifezeit. Wohl aber der, der sich entschieden hat, ob sein Seelenleben in der einen Ordnung des einen Gottes verläuft; oder ob er sich titanisch gegen diese Ordnung verbraucht ... darüber entscheiden diese Jahre, ob ein Mensch ein unpersönliches Herdendasein führt oder ob er die Würde des Menschen als Persönlichkeit wahr"³⁾.

1) W. Hellpach, Grundriß der Religionspsychologie, Stuttgart 1951, S. 145

2) M. Keilhacker, Pädagogische Psychologie, Regensburg 1951, S. 57

3) M. Pfliegler, Der rechte Augenblick, Wien 1947, S. 82/83

II. Erlebnisweisen des Gebets im Volksschulalter

1. Das Gebet und seine Verankerung in der Personalität des Kindes

Ehe über das kindliche Gebet im engeren Sinn gehandelt werden kann, ist Klarheit darüber zu schaffen, ob und wenn ja, in welcher Weise das Kind als noch nicht zur Mündigkeit gelangter Mensch des Gebets als des Bezugs zum Absoluten überhaupt fähig ist. Die Frage wird verschiedene Beantwortung erfahren, je nach der ontologischen Bestimmung des Menschen. Die uns verpflichtende Bestimmung, daß der Mensch Person, "ein mit einer Geistnatur ausgestattetes Individuum"¹⁾ sei, hat auch für das Kind in j e d e r seiner Entwicklungsphasen, in denen es niemals ein Mehr oder Weniger an reifer "Persönlichkeit", sondern eine jeweils in sich abgerundete Lebensform darstellt, Gültigkeit. Person ist das Kind vom ersten Moment seines Seins an in seiner besonders ausgezeichneten Kreatürlichkeit, die sich als imago Dei versteht. Die Geistbeseelung konstituiert das Kind als ein in sich abgeschlossenes und zugleich gegenüber jedem anderen Sein geöffnetes Wesen. E. Michel formuliert diesen Sachverhalt: "Der Mensch ist primär nicht ein Ich, auch kein gemeinschaftsbezogenes, sondern ein personales Du, das von der Transzendenz her in der Angerufenheit und auf sie hin in der Antwort steht. Diese Bestimmung ist kein ethisches oder metaphysisches Postulat, das an den Menschen gestellt ist, sondern sie ist sein wirklicher Seinsgrund... Diese grundhafte Anruf-Antwortssituation begründet des Menschen Mitte, sein Selbst, seine Personalität"²⁾.

Alle metaphysischen Aussagen über den Menschen treffen grundsätzlich auch die kindliche Person; die eben in ihrer von den Gesetzen der allgemeinen (und innerhalb dieser von der individuellen) Entwicklung her bedingten Besonderheit aktivvollziehend dialogisch sich darlegt. Im Begriff des kindlichen Wesens, seiner Dialogfähigkeit, seiner Wesenserschlossenheit, gründet jeglicher Bezug zum absoluten Du; der aber, da das Kind sich entwickelnde Person ist, von dieser in echter, wenn auch im Vergleich zum Erwachsenen in weniger ausdifferenzierter Weise vollzogen werden kann. Das Kind erfährt sich sehr bald in seiner Kreatürlichkeit und Endlichkeit, das Sein Gottes erahnend. Gegenüber dieser Wirklichkeit, die die personalen Strebungen, sich selbst zu behaupten und zu entfalten, legitim einschränkt, gerät der Mensch zunächst in Staunen. Im Rahmen seiner kindlichen Erlebensfähigkeit vermag er auch dem tremendum et fascinosum Gottes zu begegnen und die entsprechende Wertantwort, das Gebet, altersspezifisch,

1) F. Stippel, Vorlesung 7.12.1956

2) E. Michel, Zur antropologischen Deutung der Hysterie, in Studium generale, 3, 1950, S. 293

die immer die devotio, ein gewisses Maß an Ehrfurcht und Hingabe an den Absoluten einschließt, zu setzen. In der frühkindlichen Phase ist eine unmittelbare religiöse Erziehung und Unterweisung psychologisch und pädagogisch nicht anzusetzen, da das Kind in den ersten Lebensjahren ausschließlich in bezug zu den ihm nächststehenden Erwachsenen lebt und zur Welt des Übersinnlichen keinen Zugang hat, der ihm erst sehr vorsichtig und behutsam erschlossen werden will.

Sobald das Kind die Wirklichkeit Gottes erahnt - bei Kindern, die in gläubiger Atmosphäre aufwachsen, dürfte damit zu Ende der Frühphase zu rechnen sein - ist es fähig, auf diese Wirklichkeit hin antwortend zuzuleben, analog seiner menschlich-sozialen Bezüge. So wenig es noch aus dem Urgrund des Ich wesend handeln und walten kann, so wenig stammen und münden seine Dialoge in diese letzte Tiefe. Daher bleibt das kindliche Gebet in den Vorhöfen dessen, was der in der Pubertät zur Bewußtheit des Ich gelangten eigenständigen Person einmal möglich sein wird.

2. Das kindliche Gebet als religiöses Erleben

a) Das Gebet des Kindes ein religiöser Akt

Ob das Kind ein Gebet aktualisiert, ist in der anthropologischen Ebene 1. von seiner psychischen Bereitschaft, der Aufgeschlossenheit und Erschlossenheit des Ich abhängig, ist zugleich aber 2. an die religiöse Entwicklung des Kindes, an die durch Alter, Erziehung, Höhe des Wissens und der Wendigkeit des Gefühls bestimmte Reife gebunden. Das Gebet des Kindes ist religiöser Akt und zwar insofern, als in ihm ein auf Gott bezogener Gedanke und Funktionen des Ich zu synthetischer Einheit verschmelzen. Als religiöser Akt entströmt das kindliche Gebet seinem personalen Sein, akzentuiert und durchdringt es alle seelischen Schichten, ergreift es das Kind in seiner Ganzheit und ruft in ihm eigentümliche, dem religiösen Akt - der vom Gegenstand und von der Intention her sich von anderen menschlichen Akten unterscheidet - zuzuordnende Erlebnisqualitäten wach. Nach Girgensohn ist das religiöse Erleben letztlich, nach unserem Verständnis beim Kind zunächst in einem "undifferenzierten Gefühlszustand"¹⁾ gegeben, der erst mit zunehmender Ausdifferenzierung und Spezialisierung der seelischen Funktionen die einzelnen Teilfunktionen des religiösen Erlebens in reiner Weise auszeugt. Das Gebet des Kindes als ursprüng-

1) K. Girgensohn, Der seelische Aufbau des religiösen Erlebens,
Leipzig 1921, S. 492

licher, einheitlicher und ganzheitlicher Akt, responsorisch auf das überweltliche Du gerichtet, ist zu seiner (das religiöse Erleben des Kindes anlangend) psychologischen Erhellung am Funktionskreis des Erlebens¹⁾ zu orientieren. Die "Angelpunkte"²⁾ des seelischen Erlebens bieten die Stütze, an denen das Erleben, wie es im religiösen Akt des Gebetes anklingt, zu orientieren ist. R. Potempa zählt zum konkreten religiösen Erleben als Einzelinhalte, nicht diffus, sondern sinnvoll strukturiert, gehörig

- "A Das unruhevolle Suchen nach Gott,
- B Das Bemerken und Erfassen Gottes
- C die Anmutungserlebnisse durch das Göttliche und
- D das wirkende Verhalten zu Gott"³⁾.

Weit mehr als der Erwachsene (dessen religiöses Erleben keineswegs, wie die Darstellung vermuten ließe, nach Einzelinhalten gegliedert, sondern ganzheitlich integrativ in der Person sich aktualisiert) erlebt das Kind sein Gebet aus der Ganzheit seines unreflektierten Seins. Auch das Gebet des Kindes kann von diesem nur dann glücklich erlebt werden (das ist gerade im Hinblick auf die konstellierende Bedeutung aller frühen Erlebnisse zu bedenken), wenn es sich organisch in das seelische Gesamtgeschehen einordnen läßt bzw. daraus erwächst und nicht in wesensfremder Geschiedenheit erfahren wird. Eine Besonderheit des Erlebens, das mit dem Vollzug des Gebets gegeben ist, bleibt insofern immer, als dieses Erleben durch eine besondere Tiefe und Intensität ausgezeichnet ist.

b) Seine Differenzierung in den einzelnen Entwicklungsphasen

Wenngleich das den religiösen Akt des Gebets begleitende Erleben ein ganzheitliches ist, so liegen die Schwerpunkte dessen, was der Mensch während des Gebets erlebt, doch - abhängig von aktueller Gestimmtheit, von den psychologischen Charakteristika der jeweiligen Lebensphase - in den verschiedenen Teilinhalten des religiösen Erlebens. Das zentrale Problem, inwieweit sich das Kind der Begegnung mit Gott und somit den diese Begegnung begleitenden Phänomenen erschließe, ist an eine Reihe von erfaß- oder kontrollierbaren und an mindestens ebenso viele unkontrollierbare Faktoren gebunden. Deshalb ist über allgemeine Angaben dazu nicht hinauszukommen.

1) Vgl. Ph. Lersch, Aufbau der Person, München 1956⁷, Funktionskreis des Erlebens, S. 14

2) Ph. Lersch, a. a. O., S. 12

3) R. Potempa, Persönlichkeit und Religiosität, Göttingen 1958, S. 50/51

Das Gebet der Schulanfänger ist ein freudiges - soweit es nicht nur das Geplapper eines Gebets- (Reim)-textes darstellt. Bei rechter Leitung sind Lob, Bitte und Dank gleichermaßen Gebetsinhalt dieser Altersstufe. Angst und Furcht geben wohl in einzelnen Situationen Anlaß für ein bestimmtes Gebeterlebnis, können aber keineswegs als der Wurzelgrund des kindlichen Betens verstanden werden, wie es Freud und in gewisser Hinsicht auch Schleiermacher auszulegen versuchen. Spranger, das Gebet des Kindes dieser und auch der nächstfolgenden Phase kennzeichnend, nennt die kindliche Religiosität "eine Religion des Habenwollens, gelegentlich der Dankbarkeit, aber auch der Furcht"¹⁾. Zweifellos spielen besonders die Momente des Habenwollens und der Dankbarkeit im religiösen Leben des Kindes eine gewichtige Rolle. Es erscheint aber doch die Gebetsmotivierung des Kindes zu einseitig akzentuiert, läßt man nur ausschließlich die zitierten Motive (des Habenwollens, der Dankbarkeit und der Furcht) gelten. Die Erfahrung im Umgang mit Kindern der entsprechenden Entwicklungsphase lehrt, daß immer wieder Kinder in echter liebender Zuwendung ihres Wesens in Bezug zu Gott treten. Daß das Gebet des Kindes im Alter des Schuleintritts in hohem Maß von egozentrischen Tendenzen bestimmt wird, wie auch die Tatsache, daß sein Gebet magisch gefärbte Gefühlsqualitäten begleiten, entspricht der Eigenart dieser Entwicklungsphase. Daraus aber ergibt sich nicht notwendig, daß das kindliche Gebeterlebnis dieses Alters von Momenten der Furcht oder Angst bedroht sein müßte²⁾. Ob und inwieweit Furchtmotive das kindliche Gebet bestimmen, wird in der von Erlebnissen dieser Kategorie belasteten Geschichte des Kindes zu suchen sein. Sie werden den rechten Bezug zum Absoluten in jedem Fall und nicht selten irreparabel beeinträchtigen.

Das Kind des Knaben- und Mädchenalters (der Grundschuljahre) wird von seiner Gesamtentwicklung her, in der Wissens- und Vorstellungsmäßiges stark im Vordergrund stehen, zu einer zweckrationalistischen Auffassung des Gebets kommen. Immer noch steht das Gebet in einem magischen Feld, das zunehmend Vergeistigung erfährt. Häufig wird es in den Dienst der eigenen Wunsch-erfüllung gestellt³⁾. Die Gebetsbeziehung zu Gott muß immer noch analog seiner sozialen Beziehung zu einem für das Kind bedeutungsvollen Menschen seiner Umwelt verstanden werden. Zweifellos bleibt das Gebeterleben des

1) E. Spranger, a. a. O., S. 254

2) Der Umgang der Kinder Hansens mit Gott war nach Angabe Hansens immer frei von Furcht und Angst.
Vgl. W. Hansen, a. a. O., S. 232

3) Augustinus betete z. B. darum, von der Strafe des Lehrers verschont zu bleiben. Vgl. Augustinus Bekenntnisse I, 19

Kindes während des Grundschulalters abhängig davon, inwieweit und in welcher Akzentuierung ihm Gott und die Relation aller Welt zu ihm erschlossen wird. Das rasche Zunehmen der intellektuellen Geistesfähigkeit des Kindes läßt sein Verständnis für die Tatsachen des Geschaffenseins und jetzt - das kommt im Vergleich zur verflossenen Phase hinzu - die Geordnetheit der Schöpfung erfahren. Es kann Gott durch die geschaffene Welt der Dinge und der Personen, mit denen es Kontakt aufnimmt, hindurchsehen. Gegen solches Sehen Gottes erheben Intellektualismus und Materialismus Einspruch. Da aber das Sehen einer Wesenheit nicht im Auge sich vollzieht, sondern ins Herz zurückweist¹⁾, betet das Kind, wenn es in diesen Jahren des Vollgefühls seiner Kraft, die Dinge in der rechten Weise ansieht. In diesem Sehen ereignet sich ein Bemerken der Wirklichkeit Gottes, das im kindlichen Wesen Gefühle des Angemutetwerdens auslöst, die in dieser Phase in erster Linie als noetische zu bestimmen sind. Das Gewissen, nach einem Wort K. Jasper's die Stelle der "Einankerung der Transzendenz", liefert für das kindliche Gebetsleben dieser Altersstufe die entscheidenden Impulse. Nicht zuletzt, so stellt E. Eichele fest, betrachten die Kinder das Gebet als gutes Werk. Diese Behauptung trug Eichele den Einwand Pflieglers ein, der darin den Protestanten sprechen zu hören meinte. Der Umgang mit katholischen Kindern dieser Altersstufe lehrt, daß die Kinder das Gebet durchaus als "ihr Werk" betrachten. Die Gebete können nun schon von erlebnismäßiger Tiefe getragen sein, werden aber immer von dem bestimmt, was das Kind wirklich "angeht".

So konnte A. Bolley, der die Gebete von Kindern zwischen dem 4. und 8. Schuljahr danach, ob das einzelne Kind für sich oder andere, ob es um ideelle oder materielle Werte betet, oder ob es den Dank zum Gegenstand seines Gebetes machte, untersuchte, zu folgenden Ergebnissen kommen:

	Altru- istisch mate- riell	Ego- istisch mate- riell	Altru- istisch ideell	Ego- istisch ideell	Dank
Jungen	30,5 %	44,2 %	8,4 %	9,5 %	7,4 %
Mädchen	36,4 %	16,7 %	31,8 %	10,6 %	4,5 %

1) Vgl. R. Guardini, Die Sinne und die religiöse Erkenntnis, Würzburg 1950, S. 27

Das in den Klassen 1 - 4 einer kath. Stadt- und Landschule, einer städtischen Gemeinschaftsschule und von 4 milieugeschädigten Stadtkindern der 4. Klasse¹⁾ gewonnene Material Th. Thun's ergab, daß in den Gebeten der Kinder "vom 2. Schuljahr an ein ausgewogenes und verständliches Nebeneinander von materiellen und ideellen Interessen zum Ausdruck kommt"²⁾. Gott wird immer noch als die Instanz gewußt, die Hilfe in allen Nöten zuteil werden läßt, wenn man darum bittet.

Nach der Darstellung Hansens verwenden die Kinder das festgefügte Formelgebet, um nur bei sehr dringenden Anlässen bzw. mit zunehmender Reife das freigeformte zu entdecken.

Die Anfänge des kindlichen Betens müßten aus dem freien Ansprechen Gottes erwachsen, wie das freie kindliche Gebet überhaupt die erste und urtümlichste Gebetsweise des Kindes darstellen müßte. Dazu mag in den Grundschuljahren, in denen das Gedächtnis optimale Treue erwarten läßt, die Verwendung gelernter Formelgebete kommen, die jedoch nie das frei geformte Gebet ersetzen können und wollen. Nach der relativ kurz währenden negativen Phase gerät im Gesamtgeschehen der Pubertät auch das religiöse Leben und mit ihm der Gebetsvollzug und das Gebeterlebnis in Umwandlung. Der pubertierende Jugendliche ändert die Weise seines Betens nach Intention und Bezug. Mit der Entdeckung des Wesens-Ich vermögen alle Teilinhalte des religiösen Funktionskreises in ihrer Tiefe durchlebt zu werden. Das in dieser Phase mächtig anklingende Fragen und Suchen, das gerade die Sphäre des Überweltlichen trifft, schafft dem Pubertierenden nicht mehr den Reichtum des göttlich Bemerkten, auf das hin die Antwort des Gebets folgerichtig zu setzen ist. Wo der Jugendliche aber auf die Wirklichkeit Gottes trifft, erfährt er sich im Vergleich zu den Kindertagen zum erstenmal existentiell vom Tremendum und Fascinosum in Bann gezogen. Seine Antwort erhält nicht selten eigenartige Prägung dadurch, daß die Anmutungserlebnisse, die der Jugendliche in der Begegnung mit der Wirklichkeit Gottes erfährt, in ihm das Erleben der *insecuritas* seines Denkens (das immer erst einsetzt, wenn er einer Wesenheit emotional begegnete) wachrufen, das ihm bis dahin fremd war. Seine Gebete gelten nicht mehr der billigen Wunscherfüllung; der junge Mensch lebt vielmehr in der Überzeugung, "daß ernstes Suchen und Ringen ihn Gott näher zu bringen vermögen"³⁾. Religionspsychologen und -pädagogen halten nun den Zeitpunkt

1) Stadtschulen: Paderborn und Detmold, Dorfschule: Rimbeck/Westf.

2) Th. Thun, a. a. O. S. 182, das Unterstrichene erscheint im Original als schräggedruckt

3) O. Kroh, a. a. O., S. 199

personaler Christusbegegnung für gegeben, die das Gebetsleben des Jugendlichen in neuartiger Weise erschließen und befruchten kann. Soweit der Beobachter hier überhaupt noch etwas zu erkunden vermag, kommen die Jugendlichen zumindest in der Volksschule (vergleichende Gespräche ergaben, daß sich der Sachverhalt an den höheren Schulen analog verhält) kaum zu dieser Begegnung.

Da, wo der Jugendliche in der Erkenntnis der Hohlheit und Unzulänglichkeit seines überkommenen Gebetsschatzes diesen über Bord wirft, gilt das Tun nicht nur - in seiner Selbstüberschätzung, Überbetonung des Ego weiß er nicht das rechte Maß zu halten - den Gebetsformen, sondern auch dem Gebet an sich. Die Geschichte ist dafür reich an Beispielen¹⁾. Jene Jugendlichen, die ohne vorausgehende personale Entscheidung im von den Vätern ererbten Glauben sich einrichten - "in der Regel wissen wir nicht, woran wir eigentlich glauben, aber wir leben danach"²⁾ - suchen diesem Glauben durch gewisse religionshafte Dienstleistungen, zu denen auch das Gebet gezählt wird, zu genügen. Diese Jugendlichen werden auch den "Gebetsschatz" ihrer Kindheit, der nach sprachlicher Formulierung und theologischem Gehalt häufig bedenkliche Mängel aufweist, ins Erwachsenenalter hinüberretten und bei entsprechenden Anlässen, oft subjektiv "fromm" anwenden. Sie verwirklichen christliches Leben trotz Taufe, trotz subjektiver Religiosität nicht. Es hat den Anschein, daß sehr viele Jugendliche trotz vier Wochenstunden Religionsunterricht, trotz mancherlei darauf gerichteter Bemühungen von seiten ihrer Erzieher, trotz Konfessionsschule, das Gebet weder als allgemein menschliches Phänomen, im Sinne der Bemühung, sich in bezug zu Gott zu setzen, aktualisieren, noch daß sie den Durchbruch zur personalen Begegnung mit der Wirklichkeit der Offenbarung und der allein daraus resultierenden menschlichen Neuwerdung schaffen. Letzteres aber müßte als Voraussetzung für ein wesentlich christliches Gebet - bis jetzt durchlief es nur vorchristliche Stufen - das immer per Christum an den Vater adressiert ist, gelten.

Das Gebet jener Pubeszenten, die in personaler Erschlossenheit dem Angebot der Offenbarung, dort, wo es sie trifft, sich öffnen, dort wo dieses nicht an sie ergelst, in Aufgeschlossenheit dem gegenüber verharren, was aus der transzendenten Welt der menschlichen Erfahrung zugänglich ist, wird allein von verantwortlicher Beteiligung des Wesens sich getragen sein. In der Pubertät finden sich die Ansätze zu diesen, dem mündigen Menschen zueignenden Gebetsweisen.

1) Stalin war Priesterschüler, Nietzsche Pastorensohn

2) E. Spranger, Die Magie der Seele, Tübingen 1947, S. 28

3. Das kindliche Gebet in Abhängigkeit

a) vom subjektiven Lebensgefühl

Das Gebet des noch nicht über sich selbst reflektierenden Kindes entströmt weit mehr als das des Erwachsenen, der den religiösen Akt aus dem Anspruch der Stunde voluntaristisch und intellektuell zu setzen vermag, dem integrativ verwobenen Gesamterleben seiner Person. Dieses Erleben ist gebunden einmal an das Lebensgefühl, das dem Kind aus seiner biologisch-seelischen Entwicklungsstufe, in der es lebt, erwächst und in das alle Erfahrungen, Erlebnisse und Begegnungen, die das Kind in seiner jungen Geschichte machte, eingeeignet sind. Zwischen dem Gebet (als Ausdrucksform der Religiosität) des Kindes und dem unterentwickelter Stufen der Menschheit stellten Religionspsychologen eigentümliche Parallelen fest, die den Gedanken, daß das Kind in seiner Ontogenese auch hier die Phylogenese nachhole, zumindest nicht ganz von der Hand weisen.

Das Gebet des Kindes ist aber ebenso sehr gebunden an die Erlebnisqualitäten, die es im gegenwärtigen, immer kommunikativen Gegenüber zur Welt erfährt.

Das - körperlich und seelisch - gesunde Kind (wir gestehen ihm diese Bezeichnung zu, wenn es im Rahmen der zunehmenden Wirklichkeiterschließung seiner gesamten Reife entsprechend auch Zugang zur religiösen Wirklichkeit gewann) ist in seinem Gebet nur von seiner jeweiligen Einmaligkeit innerhalb der einzelnen Entwicklungsphasen kennzeichnenden Typik zu verstehen und anzufordern. So mögen Gebetsmotivierungen und -weisen, die für den mündigen Erwachsenen als indiskutabel abzutun wären, für das Gebetsleben einer bestimmten Entwicklungsphase nicht nur verständlich, sondern geradezu notwendig und von der Gesamtentwicklung her nicht entbehrlich sein.

Betrachtet man die Gebete des Kindes unter theologischem und psychologischem Aspekt als religiöse Akte, die "nach gegenständlichem Gehalt und individuellem Erlebnis einmalig, nach allgemeiner Form und Funktion indes wiederholbar"¹⁾ sind, so kann das kindliche Gebet gar nicht anders, als aus dem Gesamtzusammenhang des jeweils aktuellen seelischen Gesamtabitus des Kindes, in dem das Lebensgefühl mitschwingt, verstanden werden.

1) A. Burgardsmeier, Die religiöse Erziehung in psychologischer Sicht, Düsseldorf 1955², S. 224

b) vom pädagogischen Feld

Das Kind kann zu altersspezifisch recht vollzogenem Gebet nur dann kommen, wenn es Belehrung über Gott und seine Wirklichkeit erfährt und mehr noch, wenn diese Belehrung in die gesamte Erziehungs- und Unterweisungsarbeit am Kind, die auf dessen Bildung hinzielen, integriert ist. Dieses Bemühen behält primär - auch dann, wenn das Kind außerfamiliären Erziehungsmächten anvertraut wird - seinen Ort in der Familie. Die Familie bleibt für das Kind, wenngleich es im Laufe der Grundschulzeit seine sozialen Beziehungen von Erwachsenen löst und soziale Kontakte mit Kindern aufnimmt und pflegt, der Wurzelgrund, in dem es Geborgenheit, Wärme, Vertrauen, überhaupt die tiefsten Eindrücke, die sein emotionales Erleben bestimmen, erfährt oder erfahren sollte.

Der frühen Christenheit war es bewußt, daß, wo immer Gläubige im Namen des Herrn sich versammeln - gerade auch in der Familie - sich die Gesamtkirche darstellt. So mußte das getaufte Kind primär die Familie als Hausgemeinde erfahren¹⁾. Es ist kaum denkbar, wie ein Kind dort, wo es diese Erfahrungen nicht macht - trotz schulischer Belehrung über das Heilsgeschehen, trotz Mitvollzugs des "religiösen Lebens" der Kirche - zu wesenhaft christlichem Gebet kommen sollte. Die Weise, wie sich die Familie existentiell versteht und erlebt, dürfte die Haltung des Kindes zum Gebet viel tiefer und je nach Standpunkt verschieden wertbar beeinflussen, als es alles - pädagogisch gut gemeinte bloße - "Anhalten" des Kindes zum Gebet vermag. Seit Jean Lacroix²⁾ den Antipaternalismus dem Antitheismus unserer Zeit zuordnete, untersuchte eine Reihe von Arbeiten die Frage, inwieweit zwischen dem Vaterbild des Kindes und seinem Gottesbild Zusammenhänge bestünden. Hinreichend ist geklärt, daß in der Kindheit das Bild Gottes in der Vorstellung des Kindes mit den Zügen des konkret erfahrbaren Vaters umkleidet wird. Da aber das Gebet des Grundschulkindes sich immer analog seiner sozialen Bezüge zu der (die Autorität repräsentierenden) Person gestaltet, wird es emotional meist von den Gefühlen und Strebungen, die im Umgang mit dem konkreten Vater aufgerufen sind, gefärbt sein. Das Gebet des Kindes versteht sich zwar nicht ausschließlich, aber weitgehend aus seiner Familiensituation.

In besonderer Abhängigkeit muß das Gebet des Kindes von der Person gedacht werden, die dem Kind die Glaubenseindrücke vermittelt und die es in den Umgang mit Gott einführt. Daß niemand einem anderen etwas vermitteln kann, was ihm nicht selbst vertraut, zugehörig ist, wird heute offenbar immer noch

1) Begriff der Hausgemeinde: Vgl. Röm. 16,5, 1 Kor. 16,19, Kol. 4,15

2) Vgl. Jean Lacroix, Hat die Familie versagt?, Offenburg 1952, S. 18 f.

von Einzelnen und von pädagogisch, kulturell und politisch verantwortlichen Instanzen besonders da ignoriert, wo es sich um die Einführung eines Menschen in die existentiell bedeutsamsten Akte handelt.

Es liegen zwar keine wissenschaftlich gesicherten Ergebnisse darüber vor, inwieweit das Kind in seinem Gebet an dasjenige der es pädagogisch betreuenden Erwachsenen gebunden ist, bzw. inwieweit es jedes erzieherisch intendierte und nicht wesenhaft in der Person des Pädagogen gründende "Gebet" als solches erahnt oder wahrnimmt. Gesichert ist, daß sich in die kindliche Psyche mehr und auch anderes eininnert, als innerhalb seines begrenzten bewußten Wahrnehmungsfeldes liegt.

In der natürlichen Ordnung gilt die Mutter als die Person, die das Kind das Beten und die ersten Gebete lehrt und sie mit ihm, eine Fülle die beiden verbindende Erlebnisqualitäten begleiten das Geschehen, übt. Daß dem Vater - zumindest Beispiel gebend - hier ebenso eine unabnehmbare Aufgabe zufiele, wird nicht genügend wahrgenommen oder diskutiert. In der Gegenwart leisten viele Eltern nicht oder nur unbefriedigend die für des Kindes Entwicklung zum Glauben nötige Unterweisung und Erziehung. Die Gründe dafür liegen vorwiegend in der allgemeinen beruflichen und gesellschaftlichen Inanspruchnahme und in der nicht vollzogenen personalen Glaubensentscheidung bzw. Unmündigkeit der heutigen Elterngeneration selbst.

So hat die Schule zu allem anderen die Aufgabe übernommen, bzw. sie behauptet, sie stellvertretend für die Eltern leisten zu müssen (und leisten zu können), die Kinder in das Gebet einzuführen, d. h. nicht nur Gebetstexte zu lehren, sondern bewirken zu können, daß die Kinder diese mit Geist und Gehalt, mit Leben füllen.

Wer unseren weitgehend verwalteten Schulapparat kennt, weiß um die Absurdität solchen Ansinnens, wenn es - und so ist es doch gemeint - die Schule als organisierte Einrichtung trifft, in deren Aufgabenbereich das Gebet der Kinder angeordneterweise gerät. Nur soweit der einzelne Lehrer hier seine Beamten-Dienstauuffassung zu sprengen und als Glaubender in personalen Bezug zu den ihm Anvertrauten zu treten vermag, wird vielleicht Gebet in der Schule möglich. Was hier geschehen kann, ist an die Person des einzelnen Lehrers gebunden.

Damit, daß die Eltern das Recht, ihr Kind in diesen, existentiell-personale Verantwortung heischenden Bereichen pädagogisch zu versorgen an eine Institution aus der Hand geben - das tun sie zumindest, wenn sie das Kind in die katholische oder evangelische Bekenntnisschule schicken - gewinnt die Schule

(in der Wirklichkeit der Lehrer) neben der unaufgebar zu tragenden Verantwortung, unmißverständlich auch Macht über die Kinder. Diese könnte der Lehrer, wenn auch nicht willentlich, etwa dadurch, daß er allein subjektiv religiös ist, auch mißbrauchen. Man spricht gegenwärtig dem christlichen Milieu, besonders der Schule, in Bezug auf die Führung der Kinder zum Glauben, Gewicht zu. Es wird leicht übersehen, daß das Milieu (hier eben das christliche, so es das in der Staatsschule überhaupt geben kann) im Bereich des Glaubens - und hierher gehört das Gebet - die Glaubensakte dem Einzelnen abnimmt und in der Anonymität des Milieus aufgehoben sein läßt. Freilich werden die Kinder, je jünger, desto eher, auch die Gebetspraxis eines schulischen Milieus, gerade, wenn es die Kräfte des Gemüts aufruft, in nicht kontrollierbarer Weise mitvollziehen. Daß hier aber oft nicht von einem echten Gebet gesprochen werden kann, wird sich zeigen.

Abschließend sei noch einmal betont, daß das kindliche Gebet, wurzelnd in der Erschlossenheit seiner Geistperson, in weitgehender, aber nicht ausschließlicher Abhängigkeit von seiner kommunikativen Begegnung mit den Personen, die ihm erzieherisch besonders nahestehen, zu sehen ist.

4. Fehlformen des kindlichen Gebets

a) Keimsituationen für Fehlformen

In jeder Entwicklungsphase steht der Mensch vor einer Scheidewegssituation, d. h. es bietet sich sowohl der Schritt zu weiterer Reife als auch der in eine der Entwicklungsstufe zugeordneten Fehlhaltung. Fehlhaltungen drohen z. B. überall da, wo Erziehung des Kindes zum Gebet bewußt intendiert, aus der Unsicherheit des Erziehers im Glauben oder aus der Unkenntnis der psychologischen Entwicklungsgesetze, oder beider Phänomene wechselseitig, eine betont religiöse Erziehung zu pflegen verneint oder wo das Anliegen in nicht sachgemäßer Weise angegangen wird oder ganz der Ignoranz ausgeliefert ist. Das Gebet des Kindes, das immer in Zusammenhang mit dem gesamten aktuellen kindlichen Sein, in das alle Erfahrungen, in das das kindliche Leben in der Kommunikation mit der Welt gespannt war, getaucht sind, spiegelt das gesunde Leben und Erleben des Kindes ebenso, wie es Zeugnis gibt über Fehlformen, die die kindliche Entwicklung genommen hat. Jede Verfrühung direkter religiöser Unterweisung oder (Schein)-Betätigung würde eine Überforderung des Kindes bedeuten. Indirekt aber werden für die gesamte weitere Entwicklung des Kindes - auch die zu seiner weiteren Reifung zum Glauben - entscheidenden Weichen bereits in sehr früher Zeit gestellt. Entbehrt das Kind der Geborgenheit in der familiären Liebe,

entbehrt es des Beispiels der Eltern - nur über sie sollte es Ahnung Gottes und nachfolgend Begegnung gewinnen - entbehrt es der überlegten Gewöhnung an das Beispiel gebende Tun der Großen, so muß das Kind, auch dann, wenn es zum Gebet angeleitet wird, in eine der mannigfachen Fehlformen kindlichen Gebets gedrängt werden; ganz besonders dann, wenn ein neurotisierendes Moment in der Erziehung (es bietet sich heute besonders in der modernen Familiensituation an), Fuß faßt.

b) Inhaltliche und formale Bestimmung solcher Fehlformen

Jegliches Tun und Sein des Menschen, das Anspruch auf die Bezeichnung Gebet erhebt, dem aber die Bestimmung des Unechten innewohnt, muß als eine Fehlform des Gebets benannt werden. Die psychologische Bestimmung des Unechten ist nicht mit Heuchelei und Lüge gleichzusetzen. Unechtes Tun oder Erleben versteht sich dahingehend, daß es vom personellen Oberbau intendiert ist, bei dem "aber aus endothymer Impotenz, aus Mangel an Substanz des Erlebens der notwendige Wesensgehalt in der Tiefe des endothyman Grundes nicht aufbricht"¹⁾. Da Gebet immer als Dialog und nicht nur von der Subjektivität des Menschen her verstanden werden darf, seien als unecht alle jene Gebete bezeichnet, bei deren Vollzug sich Gottesgedanke und Ichfunktionen nicht begegnen, da entweder der Gottesgedanke oder die Beteiligung des Ich fehlen.

W. Gruehn kommt zu der Feststellung, daß alle Menschen, Kinder und Erwachsene, Christen und Nichtchristen, Glaubende und im üblichen Sinn Nichtglaubende (in ihrer Weise) beten, daß aber die meisten, da ihnen häufig jegliche Gebeterziehung fehle, naturhaft betend in einem falschen Tun mündeten, das objektiv nicht mehr als Gebet zu bezeichnen sei.

Es wurde bereits angeführt, daß Gebetsweisen, die objektiv als Fehlformen zu benennen sind, auf gewissen Entwicklungsstufen altersspezifisch - aber dann nur auf diesen Stufen - ihre Berechtigung haben können. In der magischen Stufe tragen die Gebete des Kindes magisch zwingenden, selbst abergläubischen Charakter. Sie sind in das gesamte, hier magische Weltbild des Kindes verflochten. In diesem Beten schwingt immer etwas von der Primitivform des "cogere deos", einem Sich-dienstbar-machen des Göttlichen - den "richtigen" Anruf vorausgesetzt - mit. Dieses Gebet ist ebenso wie das folgend zu nennende als eine Fehlform zu bezeichnen. Das Gebet des Kindes der Grundschuljahre kann egoistisch-zweckhaften Charakter tragen, aber auch be-

1) Ph. Lersch, a. a. O., S. 506

tont ethisch ausgerichtet sein. In den Übergangsphasen der Pubertät mögen das sentimentale, übersteigerte und Stimmungsgebet, in denen immer das subjektive Ich im Vordergrund steht und Gott nicht erreicht wird, oder auch das intellektualisierte Gebet von der Gesamtentwicklung her angehen. Zweifellos stellt jedes der angeführten Gebetsformen an sich eine Fehlform dar, die dann, wenn sich das kindliche Beten in ihr verfestigt und nicht mehr der Weiterentwicklung fähig ist, als individualistisch und theologisch als unecht zu bezeichnen ist. Als besonders alarmierend ist anzusehen, wenn das Gebet des Heranwachsenden in eine Regression verfällt, etwa wenn der 11-Jährige wieder in magische Gebetsweisen sich flüchtet.

Die folgend anzuführenden Fehlformen des Gebets begegnen uns wohl im Volksschulalter, ohne daß sie von einer bestimmten Alters- oder Entwicklungsstufe her zu verstehen wären. Als Fehlform des menschlichen, also auch des kindlichen Gebets ist das unverständene Gebet zu werten, das zumeist als geplappertes Gebet geübt wird. Hier fehlt jede Ichbeteiligung. Die Macht der Sitte, der religiösen Tradition der Umgebung und Gottesdienstformen verleiten gerade Kinder zu geplapperten "Gebeten". Kinder und Jugendliche kennen, zumindest solange sie religiös betreut werden, nicht selten das unfreiwillige, erzwungene, das mißmutige Gebet, wenn sie einem äußeren Druck folgend, die religiöse Übung des Gebets ohne innere Beteiligung des Ichs vollziehen. So wertvoll regelmäßige Gebetsübungen in ihrem aktuellen Wert und im Blick auf eine fruchtbare Gebetserziehung sein mögen, so bieten sie doch - gerade wenn sie von einer Versammlung von Kindern oder Jugendlichen, denen das Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsempfinden unter der Präsenz Gottes fehlt, denen der nun zu vollziehende Akt nicht jeweils neu erschlossen wird - Anlaß zu einem mißmutigen Gebet. Letzteres wird unverkennbar vielfach in unseren Schulen als Schulgebet vollzogen. Das in den Augen des Kindes von meist Autorität repräsentierenden Personen diktierte Gebet verführt Kinder besonders in verschulten Gebetssituationen, dort, wo das Gebet rituell geübt wird (Schulgebet), oder wo mit einer Bewertung der eigenen Person von Seiten der Kinder durch den Beaufsichtigenden gerechnet wird, nicht selten zu einem geheuchelten Gebet, das immer von innerer Unwahrhaftigkeit getragen sein wird. Doch mehr als das bewußt geheuchelte Gebet vollziehen Kinder und Jugendliche ein unbewußt geheucheltes, und zwar immer dann, wenn ihnen ein Gebet abverlangt wird und sie sich in einer Weise darstellen, die nicht ihrem Innerlichkeitsgehalt (der etwa von Trägheit oder Gedankenlosigkeit bestimmt ist) entspricht.

Zusammenfassend sei herausgestellt, daß das menschliche Gebet stets, besonders aber in der Kindheit, unter der Bedrohung steht, in eine der mannigfach möglichen Fehlformen abzugleiten, die immer durch das Moment der Unechtheit gekennzeichnet sind.

B) CHARAKTERISTIK DES SCHULGEBETS IN UNSERER ZEIT

I. Methoden zur Erforschung des Sachverhalts

Wer an eine Arbeit geht, die nicht allein systematisch normativen Charakter trägt, sondern einen Situationsbericht deskriptiver Art zu liefern hat, sieht sich vor die Aufgabe gestellt, wie er die Lage, die er schildern will, in objektiv gültiger Weise erfassen kann. Es handelt sich hier um eine Thematik, den menschlichen Intimbereich angehend - jeder, der nach dem Gebet in irgendeiner Weise frägt, frägt nach einem dem Menschen urtümlichen Bezug schlechthin.

Nachdem die Überlegung, ob hier mit wissenschaftlichen Forschungsmethoden überhaupt etwas auszurichten sei, eine positive Beantwortung fand, ist die Frage zu stellen, welche Methoden den Gegenstand, um den gehandelt wird, am treffendsten erfassen.

1. Religionspsychologische und religionspädagogische Forschungsmethoden im allgemeinen

Die Frage nach dem Gebet in der Schule, speziell dem Schulgebet, ist wie eingangs dargestellt wurde, vielschichtig, und nicht einer wissenschaftlichen Disziplin ausschließlich zugeordnet. So aber dargestellt werden soll, wie es, nach äußerer Gestalt und innerem Gehalt in den Klassen vollzogen wird, ist die Frage vorweg religionspsychologisch gestellt. Sie zu lösen erfordert Ehrfurcht vor dem Gegenstand und der Person der Beteiligten und nicht zuletzt auch die Kenntnis der möglichen Forschungsmethoden.

Lange, ehe sich die Psychologie darauf besann, religiöse Akte und Erlebnisse aufzuhehlen, praktizierte es die Kirche de facto, wenn sie die Selbstzeugnisse ihrer großen Gestalten (Augustinus, Theresia v. A., Johannes v. Kr.) analysierte, um tatsächlich gelebten Glauben, der sich nicht zuletzt im Gebet bekundet, deskriptiv vorlegen zu können - vor allem um Mittel sachgemäßer Art zur Höherführung der Gläubigen in die Hand zu bekommen.

Der moderne Mensch nun versucht, die Fragen, die ihn am unmittelbarsten berühren, zu objektivieren. Für die Religionspsychologie wurden die Amerikaner Stanley Hall, E. Starbuck und William James bahnbrechend. Sie arbeiteten empirisch, vor allem mit Fragebogen. Selbst das Experiment wurde in den Dienst der religionspsychologischen Forschung gestellt; damit aber war

die Grenze des Möglichen im religiösen Bereich überschritten. Was experimentell erforschbar sein will, muß unter jeweils gleichen Voraussetzungen beliebig oft wiederholbar und der Beobachtung zugänglich sein. Das aber trifft für religiöse Akte im allgemeinen und das Gebet im engeren Sinn nicht zu. Wiederholbar ist auch das Schulgebet nur nach allgemeiner Form und Funktion. Als Synthese zwischen "Gottgedanke und Ichfunktion" entzieht es sich jeder Beobachtung, vermag es nicht einmal vom Ich mit zulänglichen Worten nachträglich geschildert zu werden. Gegen die von den amerikanischen Psychologen zu diesbezüglichen Untersuchungen angewandte statistische Methode sind Einwände anzumelden. Das statistisch zu verwertende Material wird vornehmlich durch Selbstbeobachtung (wozu Kinder von ihrer entwicklungspsychologischen Situation her nicht fähig sind) gewonnen. Selbstbeobachtung trägt zufälligen Charakter und ist während des Gebetes ausgeschlossen, wurde sie doch den religiösen Akt a priori lähmen. Methodisch kann sie nicht verbessert werden, ist nicht andauernd, der Nachprüfung sich entziehend; Wesentliches kann von Unwesentlichem nicht unterschieden werden. Reizwort- und Testverfahren, zeitweise die mit Vorliebe praktizierte Methode in der Psychologie, wurden von Spranger, angewandt zur Erhellung religiöser Phänomene, kritisiert, weil es ein Unterschied sei, "ob man nur schreibt, was einem bei drei unverbundenen, aber religiös bedeutsamen Worten 'einfällt' oder ob man mit ganzem Ernst von sich selber spricht"¹⁾. Methoden dieser Art liefern keinen Zugang zu den Problemen, ermöglichen höchstens interpretierendes Verständnis. Sie kommen für unsere Aufgabe, das Schulgebet zu untersuchen, nicht in Frage.

Doch fanden die genannten Methoden, von den Amerikanern erprobt, um O. Külpe, Bühler und Marbe Eingang und befruchteten die religionspsychologischen, dann aber auch die religionspädagogischen Arbeiten in Deutschland. K. Girgensohn veröffentlichte in "Der seelische Aufbau des religiösen Lebens"²⁾ religionspsychologische Untersuchungen, stützte sich methodisch vielfach auf Aussprachen, aber auch auf Protokolle, die er nach Testvorlagen anfertigte.

G. Wunderle legte viele Schülerarbeiten über Fragen des Glaubenslebens (die die Frage nach dem Gebet mit einschließen) vor, die er nach einer Einstimmung anfertigen ließ. Spranger würde die Einstimmung als bewußte Kanalisation der Antworten auffassen. Sicher ist, daß auf eine mathematisch-naturwissenschaftliche Arbeitsweise, die die religiösen Erlebnisse aufzuhellen versucht, verzichtet werden muß. Spranger läßt als einzige Quelle, die Auskünfte über religiöse Er-

1) E. Spranger, a. a. O., S. 262

2) K. Girgensohn, Der seelische Aufbau des religiösen Lebens, Leipzig 1921

lebnisse in der Jugend geben kann, Autobiographien gelten, weil in ihnen die individuellen Verhältnisse, die immer mitgewußt werden wollen, aufgezeigt werden. Spranger selbst aber deutet die Fragwürdigkeit der Tagebuchaufzeichnungen an anderer Stelle an.

J. Hainz gab an ehemalige Schülerinnen Fragebogen hinaus und legte in seinem Buch "Das religiöse Leben der weiblichen Jugend"¹⁾ reiches Material vor, in dem, wenn auch kaum direkt, so doch das Problem des Schulgebets immer wieder in den im Erwachsenenalter gegebenen Stellungnahmen über die eigene religiöse Entwicklung, angerührt wird.

W. Kunzemann arbeitete ähnlich, hielt dazu über Presse und Rundfunk über das Erwachen und die Entwicklung des religiösen Bewußtseins Umfragen.

Man könnte einwenden, was in einer Arbeit über das Schulgebet, bzw. über das Gebet in der Schule überhaupt, die seit Jahren getätigten Untersuchungen über das Gebet oder gar religionspsychologische Forschungsmethoden im allgemeinen, die zunächst die Entwicklung des religiösen Bewußtseins zum Gegenstand hatten, interessiere. Da das Schulgebet als Gebet ein religionspsychologisches Phänomen darstellt, ist die Kenntnis der religionspsychologischen Forschungsmethoden zum Zwecke der Prüfung, ob sie für den vorliegenden Gegenstand angewandt werden können, nötig. Im Hintergrund jedes Gebets, also auch des Schulgebets, steht nicht zuletzt das religiöse Bewußtsein des Beters; würde man dieses nicht kennen - die religionspsychologische Forschung hat es uns aufgezeigt - wäre jedes Wort über das Gebet, eines seiner tragenden Fundamente außer acht lassend, verloren.

Auf dieser Erkenntnis basieren schließlich die neuerdings angestellten Untersuchungen Th. Thun's, die auf Grund von Gesprächen mit Schulklassen (Glaubensfragen betreffend) Zugang zur Religion des Kindes zu gewinnen versuchen.

Der religionspsychologischen Forschungsmethoden gibt es verschiedene, deren jede, recht angewandt, zu brauchbaren Ergebnissen führen mag. "So gibt es also auch auf dem Gebiet der religiösen Kinder- und Jugendpsychologie keine allein seligmachende Methode ... allseitige Zusammenarbeit und nicht gegenseitige Bekämpfung"²⁾ tut not.

1) J. Hainz, Das religiöse Leben der weiblichen Jugend, Düsseldorf 1932

2) E. Nobiling, Der Gottesgedanke bei Kindern und Jugendlichen, in: Archiv für Religionspsychologie, Bd. IV, Leipzig 1929, S. 56

2. Die in vorliegender Arbeit angewandten Methoden

Das Gebet, so wie es heute in den Volksschulen praktiziert wird, kann nur der darstellen, der die Praxis kennt; nachdem die sachlich nötigen begrifflichen Voraussetzungen, das Phänomen Gebet und die Psyche des Betenden angehend, geklärt wurden. Der Lehrer stößt hier, zumindest die eigene Klasse betreffend, nur auf wenige Schwierigkeiten. Beobachtungen (der Lehrer macht sie ständig), die später verarbeitet werden sollen, entbehren jedoch nicht der Problematik. Zunächst sind sie von subjektiver Warte aus getätigt. Die Gefahr der unbewußten Selbsttäuschung wohnt ihnen inne. Diese wird in der eigenen Klasse dadurch, daß der Lehrer die Kinder besser zu kennen glaubt, woraus er eben größere Objektivität und Sachlichkeit abzuleiten versucht ist, nicht geringer. Der Lehrer ist weit mehr, als man für gewöhnlich annimmt, unschwellig mit seiner Klasse durch gewisse Gefühlsambivalenzen verbunden.

Beobachtungen beim Schulgebet in der eigenen Klasse fehlt zunächst die Systematik. Kommt in der Klasse wirklich ein Gebet zustande, ist jede Beobachtung durch das Engagement, das vom Einzelnen gefordert wird, ausgeschlossen. Dennoch wurden die eigenen Klassen im Blick auf die anzufertigende Arbeit durch Jahre hindurch vor, beim und nach dem Vollzug des Schulgebets beobachtet. Ins Blickfeld der systematischen Beobachtung gezogen wurden ein Jahr lang eine 7., dann eine 8. Klasse, dann eine 5. und schließlich wieder eine 8. Klasse. Es handelte sich jeweils um Mädchenklassen. Als Lehrerin der 8. Mädchenklasse erreichte ich die zu erteilende Wochenstundenzahl nicht und übernahm deshalb zunächst in der 6. Knabenklasse und dann in der 4. Mädchenklasse Unterrichtsstunden. So konnte ich auch diese Klassen beim Schulgebet beobachten.

Schon das Schuljahr 1955/56 stand im Zeichen gelegentlicher Beobachtungen verschiedener Klassen (die ich aushilfsweise übernehmen mußte) in bezug auf das Gebet und der daraus sich ergebenden Fragen. Da aber Beobachtungen und Erfahrungen, das Schulgebet der eigenen Klasse betreffend, wenn auch über Jahre hinaus getätigt, zur Erfassung des Sachverhaltes nicht genügen konnten (um so weniger, als die Ergebnisse deprimierend stimmten), hieß es, Beobachtungen in anderen Klassen anzustellen. Diese ließen sich für den jungen Lehrer im Rahmen des eigentlichen Anlasses, in fremden Klassen dem Unterricht beizuwohnen, der Hospitation als Anregung für die eigene schulpraktische Weiterbildung, unschwer anstellen. Während der Schuljahre 1955/56 und 1956/57 war ich, auf der Suche nach Möglichkeiten, das Schulgebet in der eigenen Klasse zu verlebendigen, am Gebet der Klassen, in denen ich hospitierte, interessiert. Während der Unterricht in diesen Klassen zweifellos methodisch erfolgversprechender gestaltet war als der eigene, unterschied sich das Schulgebet kaum oder

nicht zum Besseren. Im folgenden Schuljahr versuchte ich die Beobachtungen zum Schulgebet in allen Jahrgängen der Volksschule während eines Wochentages, an dem ich nach Möglichkeit hospitierte (in Anbetracht einer evtl. Arbeit darüber) weiterzuführen.

Die Beobachtungen der fremden Klassen aus dieser Zeit, der eigenen Klasse weiter bis zum heutigen Tag, finden in der Rückerinnerung, aber auch in vereinzelten schriftlichen Aufzeichnungen gegenwärtig, in der Arbeit Verwendung. Auf die Verarbeitung von Tatsachen, Erscheinungen und Aussagen, in der eigenen Erinnerung aufbewahrt, ist nicht zu verzichten. Die Momente der Selbsttäuschung, die Möglichkeit der Veränderung der Fakten im eigenen Gedächtnis sind mir bewußt. Deshalb führte ich die Beobachtung der eigenen Klassen bis auf den heutigen Tag weiter, um evtl. Korrekturen in der Beurteilung gewisser Sachverhalte anbringen zu können.

Weil also die enge Warte einer Person, selbst wenn man die Täuschungsfaktoren ausklammerte, immer nur eine Aussage über die von ihr beobachteten Verhältnisse liefern könnte, ohne den Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben zu können, mußten weitere Methoden angewandt werden. So war mir seit Jahren das Gespräch mit Schülerinnen und Kollegen zur Thematik bedeutsam und zwar sowohl als unvorbereitetes, aus der Situation erwachsendes, wie als vorbereitet geplantes Gespräch. Geplante Gespräche über das Gebet in der Schule überhaupt und das spezielle Schulgebet wurden in den Schuljahren 1956 - 1960 wiederholt mit der eigenen Klasse, gelegentlich auch mit einzelnen Schülerinnen geführt. Einzelgespräche mit Kindern zum Thema wollen vor Verallgemeinerungen bewahrt bleiben.

Ausführliche vorbereitete Gespräche zum Thema Schulgebet führte ich im Sommer und Herbst 1959 mit zwei Rektoren, einem Schulrat und mehreren Lehrern, meist solchen Damen und Herren, die nicht zu schriftlichen Äußerungen zum an sie übersandten Fragebogen, aber zu einem die Thematik betreffenden Gespräch bereit waren¹⁾. Dazu kamen zahlreiche kürzere Gespräche, hauptsächlich im Anschluß an die Aushändigung des Fragebogens an die Lehrer mit der Bitte um Beantwortung und vorwiegend informatorische Gespräche mit sieben katholischen Religionslehrern. Schließlich seien die Gespräche zum Thema mit Damen und Herren vor allem der Kollegenschaft jener Schulen, an denen ich bis jetzt unterrichtete und mit einer Reihe ehemaliger Stu-

1) Das ließen sie mich meist durch entsprechenden Hinweis bei Rücksendung des nicht beantworteten Fragebogens wissen.

dienkollegen, die jetzt vor allem an Landschulen unterrichten, erwähnt. Diese Gespräche wollten die Erfahrungen der Lehrer, aber auch ihre Stellungnahme zum Schulgebet im allgemeinen und in ihrer besonderen Situation erkunden.

Die Gespräche wurden als "Pausegespräche" im Kollegenkreis oder in gemeinsamen Zwischenstunden und auch bei privaten Zusammenkünften geführt.

Da aber die - immer aufschlußreichen - Gespräche mit den Pädagogen eine zu schmale Basis der Materialgewinnung geliefert hätten, hieß es, die Aussagen der Leute, die das Schulgebet angeht, in größerer Zahl zu gewinnen.

Darum wandte ich mich schriftlich an mir unbekannte Lehrer, bat um eine Stellungnahme bzw. um Beantwortung des beigelegten Fragebogens (Fragebogen siehe Anhang). Gegen die schriftliche Befragung von Lehrern könnte eingewendet werden, daß die unbewußte Kanalisation der Aussagen wahrscheinlich nicht vermieden werden konnte, daß, wenngleich versucht wurde, die Zahl der Fragen so knapp wie möglich anzusetzen, mit sechs Fragen (durchschnittlich in drei Teilfragen untergeteilt) - das ließ sich der Gründlichkeit und Genauigkeit der erbetenen Stellungnahme wegen nicht vermeiden - der Fragebogen zu reichhaltig sei; vielleicht auch eine zu persönliche Stellungnahme verlangte, wogegen sich die "psychische Scham" (W. Stern) des Menschen wehre. Der Fragebogen wollte die befragten Personen in ihrem Lehrersein ansprechen. Die Betroffenen sollten sich also nicht in ihrem Selbst "befragt" fühlen, sondern wurden um Aussagen gebeten, die zunächst offenkundige Fakten angingen. Daß sich Fragen, die eine persönliche Stellungnahme zum Problem des Schulgebets forderten, nicht vermeiden ließen, ergibt sich aus der Sache.

Von den befragten Lehrern ist anzunehmen, daß sie sich der evtl. suggestiven Wirkung des Fragebogens (die bei allem Bemühen nur relativ auszuschalten ist) weitgehend entzogen und aus dem Abstand des Ich's zu den einzelnen Punkten Stellung nahmen. Zu einer Frage, die dem Lehrer eine Aussage intim-persönlicher Färbung abzuverlangen schien, konnte und sollte er sich nicht äußern.

Hier schon ist anzuführen, daß es nicht möglich war, aus dem Inhalt der Antwortschreiben den Einfluß einer bestimmten (Standes)Organisation zu erkennen.

Die Lehrer wurden nicht ausdrücklich befragt, ob sie an Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschulen unterrichteten, einmal weil die Oekonomie der Fragestellung ein Sichbeschränken auf die unumgänglich nötigen Fragen verlangte. Außerdem zeigten die Ergebnisse einer früher, anläßlich einer Zulassungsarbeit getätigten Befragung, daß der Vollzug des Schulgebets einer Klasse nicht an die Or-

ganisationsform einer Schule, sondern weitgehend an die Person des Lehrers, die soziologische Struktur der Klasse gebunden ist¹⁾.

Der Fragebogen wurde, nachdem er auf seine Brauchbarkeit an einer Münchner Schule (20 Lehrer) und einer Landschule (3 Lehrer) getestet war, unter folgenden Überlegungen hinausgeschickt. Es sollte ihm bei der Verwendung in der Arbeit nur dienende Funktion, als eines unter mehreren Mitteln zukommen. Die Lehrer, die er anspricht, sollten nicht als Beamte im Dienst gemeint sein; darum war eine Verteilung der Fragebogen an verschiedenen Schulen ausgeschlossen. Vielmehr wurden Privatpersonen in ihrer Eigenschaft als Lehrer und nur darauf, angesprochen. Zunächst war daran gelegen, eine möglichst große Zahl von Lehrern und Lehrerinnen in breiter, soziologisch, altersmäßig und schulpolitisch verschieden orientierter Streuung (alle Schülerjahrgänge umgreifend) zu erreichen. Im Laufe des Monats September 1959 wurden 217 Mitglieder des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenvereins, 164 Mitglieder der Katholischen Erziehergemeinschaft und 108 der Lehrerinnenkongregation (im ganzen annähernd ebensoviele Damen wie Herren) angeschrieben. Da die Rücksendung der Antworten (jedem Fragebogen lag ein adressiertes Kuvert und ein leeres DIN A 4-Blatt, aber kein Rückporto bei) nicht den Erwartungen entsprach und mit einer zu geringen Zahl an gewonnenen Stimmen gerechnet werden mußte, wurden anfangs Oktober nochmals 50 Lehrer des BLLV mit der gleichen Sendung, diesmal allerdings mit Rückporto versehen und 84 KEG-Mitglieder angeschrieben. Außerdem ließ ich 77 Fragebögen in den sich einmal im Monat versammelnden Landgruppen der Lehrerinnenkongregation verteilen und gab in einer Münchner Lehrerinnengruppe selbst 10 Fragebogen aus. Ferner waren 28 Lehrer meines weiteren Bekanntenkreises, 20 von Bekannten angegangene Kollegen und 10 Katecheten (zumeist Kapläne) zur Beantwortung des Fragebogens zu gewinnen.

Insgesamt wurden an Fragebogen hinausgegeben:²⁾

BLLV	217	KEG	164	Lehrerinnen-	108
	50		84	kongregation	77
	<u>267</u>		<u>248</u>		<u>185</u>
					= <u>700</u>

1) 13 Lehrer nannten im Antwortschreiben unaufgefordert außer der Klassenstufe, die sie unterrichten, Gemeinschaftsschule, 12 kath. und 3 evang. Bekenntnisschule.

2) die 48 von bekannten Kollegen gewonnenen Antwortschreiben zählen hier nicht.

Die "Katholische Schule", das Verbandsorgan der KEG (das wahrscheinlich von den meisten der befragten Damen aus der Lehrerinnenkongregation, die häufig zugleich Mitglieder der KEG sind, gelesen wird) brachte in der Nummer vom 3. 10. 1959 eine Empfehlung, die an die Beantwortung des Fragebogens erinnerte. Es kamen 140 von 700 = 20 % der Fragebogen beantwortet zurück. Auffiel, daß aus der Lehrerinnenkongregation nur vereinzelt Rückantworten eingingen. Entgegen aller Erwartung antworteten mehr der angeschriebenen Herren als Damen¹⁾.

Die rückgesandten Antworten, die in der Arbeit nicht mehr nach der Zugehörigkeit zu einer Standesorganisation, sondern soziologisch nach dem Wirkungskreis der Lehrer (München, kleinere Städte Bayerns - aus Nürnberg kam kein Antwortschreiben - und Dörfer), ferner nach der Klassenstufe differenziert wurden, ergeben folgendes Bild:

München:	40 durch	offizielles Anschreiben		
	44 "	Privatinitiative	=	84 Rückantworten

Industrie- und Kleinstädte:

	52 durch	offizielles Anschreiben		
	4 "	Privatinitiative	=	56 " "

Dörfer:	50 durch	offizielles Anschreiben	=	50 " "
				190 " "

Religionslehrer:	München	8	"	"
	Dorf	1	"	"
	Kleinstadt	1	"	"
		200	"	"
		===		

Hierzu detaillierte Aufschlüsselung nach Klassenstufen etc. siehe Anhang!

Dort, wo Angaben der Lehrer zitiert werden, bedeutet nach dem Zitat M = München, St = eine Stadt und D = ein Dorf in Bayern; die folgende Zahl benennt die Klassenstufe; Kn = Knaben, M = Mädchen. Für den Aufbau der Arbeit erweist sich die Darstellung der zu den einzelnen Fragen gegebenen Lehrerantworten nach der im Fragebogen festgelegten Anordnung nicht als günstig. Deshalb wird die Auswertung und Darstellung der Beantwortung nach anderer Reihenfolge geschehen. Es erfolgt jeweils genauer Hinweis.

Massenbefragungen schienen zunächst von der hier gestellten Thematik her nicht angezeigt. Es mußte damit gerechnet werden, daß nur jene der befragten

1) Z. B. von 15 aus Industriestädten eingegangenen Antworten stammten nur 4 von Lehrerinnen.

Lehrer antworteten, die am Gegenstand interessiert waren. Sobald 30 Antwortschreiben vorlagen, konnte bereits ein erster Überblick über die Art und Weise der Antwortgebung, darüber, wo die Schwerpunkte der Aussagen über Beobachtungen, Erfahrungen, Meinungen und Anliegen der Lehrer lagen, gewonnen und mit den mündlich gemachten Aussagen verglichen werden. Dieses Bild blieb nach der Auswertung von 100 und 200 Antwortschreiben konstant. Doch können die hier vorliegenden Aussagen von Lehrern nicht verallgemeinert werden. Es kann sich hier nicht um die Aussagen eines Querschnitts der heute tätigen Lehrergeneration Bayerns handeln, ist doch die Zahl der Erfassten keineswegs repräsentativ.

Die Mehrzahl der Antwortschreiben aber war von offenkundlichem Durchdenken der Problematik und beachtlicher Ausführlichkeit (bis zu 7 DIN A 4-Seiten) und Qualität getragen. Dennoch ist über den Wahrheitsgehalt der einzelnen Aussagen nichts auszumachen. Die Arbeit kann und will also nicht allein empirisch fundiert sein.

Es wäre ein Fehlschluß, den vielen, den Fragebogen nicht beantwortenden Lehrern das Interesse am Gegenstand glattweg abzusprechen (obwohl das sicher auch als ein Grund des Nicht-Antwortgebens zu nennen ist). Vielmehr ließ der unglücklich gewählte Termin¹⁾ des Anschreibens (Schuljahrsbeginn bedeutet immer eine Menge Mehrarbeit) ebenso wie die folgenden Gesichtspunkte damit rechnen, daß nur wenige Antwortschreiben eingingen. Die Beantwortung des Fragebogens war nicht in wenigen Minuten zu erledigen. Mehrere der Befragten vermuteten, daß mit Hilfe der gegebenen Antworten eine die Aussagen verwertende Arbeit, die Angriffscharakter trüge, gegen die Lehrer gestartet werde²⁾. Das Gesetz der Trägheit, die Vergeßlichkeit, das Hinausschieben, bis man entdeckt, daß der Termin längst überschritten ist, taten wohl das ihre.

Schließlich entging der Lehrer bei der Beantwortung des Bogens nicht einer Stellungnahme. Endlich ist das Nicht-Antwortgeben auch als Auffassung derer zu werten, die sagen, wie kann man sich um eine rein unterrichtstechnische Angelegenheit, die in drei Minuten erledigt ist, auch nur die geringste Mehrarbeit zumuten.

1) Er ließ sich im Blick auf den Fortgang der Arbeit nicht mehr hinausschieben.

Außerdem war den Lehrern nur eine beschränkte Frist zur Beantwortung gewährt; nicht nur aus subjektiv erfahrener Dringlichkeit, sondern auch, weil lange Fristen ein "Vergessen" der Aufgabe begünstigen.

2) Es gingen schriftliche, telefonische und persönliche Rückfragen ein.

Aussagen von Kindern über das Gebet sind mit größter Skepsis anzugehen, die die Fragen einschließt, erstens, ob Kinder überhaupt zum Gebet Aussagen machen können, zweitens, wenn ja, auf welche Weise diese zu gewinnen wären. Psychologische und pädagogische Erwägungen zur gestellten Problematik ließen es von vornherein als ausgeschlossen ansehen, Schulkinder im großen Rahmen zur Aussagegewinnung heranzuziehen. Die ungeschriebenen Gesetze der jeweiligen Klassenmoral, die das Verhalten der Klassen nicht zuletzt bestimmen, wirken sich auch dahingehend aus, wie das Schulgebet - zumindest soweit es von außen her kontrolliert werden kann - "abläuft". In keiner der mir direkt oder indirekt zugänglichen Klassen scheinen die Kinder über das Schulgebet auch nur einmal reflektiert zu haben¹⁾. Das ist für Kinder der - entwicklungspsychologisch gesehen - Hauptphase des Knaben- und Mädchenalters von ihrer geistig-seelischen Entwicklung her zu verstehen und läßt sie für Aussagen zum Thema Schulgebet im engeren Sinn zumeist nicht in Frage kommen²⁾.

Schüler, vornehmlich Mädchen der Volksschuloberstufe, vermöchten auf Fragen, das Schulgebet betreffend, gemäß ihrer seelischen Reife wohl etwas auszusagen. Von der Voraussetzung ausgehend, daß Schulgebet wirklich Gebet sei, ist jede Frage danach aber eine intime. "Wer", so argumentiert E. Spranger, "von feinerem Empfinden antwortet auf solche intimsten Fragen, es sei denn, um sich interessant zu machen oder weil er zu dem Ganzen doch eine sehr konventionelle Haltung einnimmt"³⁾.

Nur die von Erfahrungen erhärtete Tatsache, daß in unseren Schulklassen das Schulgebet zunächst nicht die Personmitte der Beteiligten aufruft und daß zum zweiten die Thematik evtl. doch, in aller Behutsamkeit den Schülern vor Augen gestellt werden kann, bewog dazu, einige Fragen in Oberklassen beantworten zu lassen. Zur Aussagegewinnung wurden nur Mädchenklassen herangezogen. Die Fragen waren so gestellt, daß sie ein spontanes Sich-Äußern der Mädchen erwarten ließen. Vor dem Start der Untersuchung war jedoch zu bedenken: 1. Veranlaßten die gestellten Fragen bzw. Themen die Mädchen nicht zu einer Aussagefälschung durch Verklärung der eigenen Person? 2. War (möglichst) alles vermieden, was ein Interessantmachen des eigenen Ich fördern konnte? 3. Waren alle Faktoren, die die Aussagen der Mädchen beeinflussen, "kanalisieren" konnten

1) Das bestätigt die aus entsprechender Situation oder im Blick auf diese Arbeit mit Kindern geführten Gespräche zur Thematik jedesmal neu.

2) Sie vermögen - als Kinder - zum erfragten Gegenstand keine sachgemäßen Aussagen zu liefern.

3) E. Spranger, a. a. O., S. 262

(nach Möglichkeit), ausgeschaltet?

Die nur relative Auswertbarkeit der Aussagen von Schülerinnen - speziell zu unserer Thematik - gewonnen in einer ganz bestimmten, nicht wiederholbaren Situation wurde ebenso bedacht wie die zu erwartende Kritik an der direkten Fragestellung.

Da der zu erkundende Sachverhalt in bezug auf die Person der Mädchen und vom Gegenstand her Massenbefragungen im üblichen Sinn verbot, wurden nur zehn Mädchenklassen (7. und 8. Klassen) verschiedener Münchner Volksschulen erfaßt. Sie waren mir alle (bis auf eine 8. Klasse unserer Schule) unbekannt. Die Befragungen erfolgten, nachdem ich diesbezüglich im Stadtschulamt die dazu nötige Genehmigung eingeholt und die betreffenden Schulräte bzw. Rektoren über die Angelegenheit informiert hatte, zeitlich früher als die Lehrerbefragung, nämlich im Schuljahr 1957/58. Die Lehrer der befragten Klassen nahmen das Vorhaben in sehr verschiedener Weise auf, ließen aber die Untersuchung in allen Fällen zu.

Die erfaßten Klassen bereiteten bei der Durchführung der Befragung keinerlei Schwierigkeiten. Es bestätigte sich die auf Grund vielfältiger Beobachtungen angestellte Vermutung, daß sich die Schülerinnen zum Schulgebet nicht anders wie zu jeder beliebigen schulischen Veranstaltung äußern würden.

Die Kinder wurden nach einem kurzen Gespräch - das ihnen erklären sollte, "worum es geht" - unter Betonung der Freiwilligkeit gebeten, die gestellten Fragen zu beantworten bzw. niederzuschreiben, "so wie Du es Dir denkst"¹⁾.

Außerdem wurde darauf geachtet, daß ohne die Beeinflussung durch Nachbarinnen - auch das war vorher unter allgemeiner Zustimmung der Kinder herausgestellt worden - geschrieben wurde. Zu beantworten waren folgende 5 Fragen:

1. Betet ihr in der Klasse gemeinsam²⁾?
2. Was (welche Schulgebete) betet ihr?
3. Welches Schulgebet magst du am liebsten?
4. Kannst du beim Schulgebet andächtig sein?
5. Betet ihr daheim gemeinsam?

1) Bedeutsam war mehreren Klassen der sofortige Verschluß und die direkte Mitnahme des gewonnenen Materials durch die ihnen fremde Person.

2) Zum Zeitpunkt der Befragung war mir die allgemeine (sachlich nicht begründbare) Information der Lehrer, es bestehe eine "Verordnung" zum Schulgebet noch nicht bewußt.

Die Mädchen hatten nirgends ihren Namen, jedoch die Klasse (7. oder 8. Klasse,) ihr Alter (z. B. 13, 7) - und, wurden die Untersuchungen in Gemeinschaftsklassen durchgeführt - ihre Konfession anzugeben¹⁾.

Können schon die von 200 Lehrern gewonnenen Aussagen, die sie aus der Überlegung des mündigen Erwachsenen, in der Kenntnis der Problematik des Erfragten, die eine gewisse Frist zur geistigen Durchdringung forderte und bot, machten, nicht als repräsentativ angesehen werden, so dürfen und wollen die von 278 Mädchen in jeweils bestimmter Situation gewonnenen Aussagen nicht mehr als exemplarisch dargestellt und jedenfalls nur sehr vorsichtig gewertet werden. Es ist bezeichnend und vereinfacht die Auswertung, daß sich die Eigenart der Aussagen in Konfessionsklassen gewonnen, von denen in Gemeinschaftsklassen gemachten im Gesamtbild nicht unterscheidet.

II. Darstellung der gewonnenen Ergebnisse

1. Die Gebetshaltung in der Schule

a) Die Äußerung des Seelischen im leiblichen Erscheinungsbild

Philosophische Strömungen, die das Leib-Seele-Problem dualistisch verstehen - Platon schon sah im Leib den "Kerker der Seele" - fanden auch Eingang ins anthropologische Denken christlicher Lehrer und führten unter Verkennung der biblischen Aussage und der Wirklichkeit zu einem Spiritualismus, der bis zur manichäischen Leibverneinung ging, jedenfalls aber immer den Leib in Gegensatz zur Seele setzte.

Erst die Psychologie sicherte wissenschaftlich - dies war im Bewußtsein und der Praxis der Kirche nicht immer lebendig - daß die Seele nicht irgendwo im Körper immanent ihren Sitz hat, sondern ihn, verlebendigend, bis in jede Bewegung und Äußerung des geringsten Gliedes, durchwaltet. Wir wissen heute, wie sehr sich Körperliches und Seelisches integrieren, Gesundheit und Erscheinung des Krankhaften nur im Blick auf die psychosomatische Einheit der Person verstanden werden können²⁾. Wir wissen, daß sich im Körperlichen das seelische Selbst darlebt, Körperform, Haltung und Gebärden nicht zufällig gerade so und

1) Es wurden katholische Konfessions- und Gemeinschaftsklassen befragt.

2) Den Anstoß gab Kretschmer, als er die Parallelität gewisser Körperbauformen und bestimmter Geisteskrankheiten entdeckte.

nichts Äußerliches sind. Die Innerlichkeit des Menschen äußert sich an der Peripherie seiner Leiblichkeit.

Solange der Mensch in seiner psychosomatischen Ganzheit ohne Reflexion sich darlebt, wird jede seiner Äußerungen, sei es im Denken, Wollen, Fühlen, in der Haltung und Gebärde oder im Handeln, echt, d.h. existentiell fundiert sein. Die Bewußtheit des Menschen, seine Auszeichnung vor aller anderen Kreatur ermöglicht es ihm aber, bis zu einem gewissen Grad sich in einer Weise in seiner Leiblichkeit zu äußern, die nicht dem, was er *i s t*, entspricht. Er vermag hier, bewußt oder unbewußt, aktuell oder auch habituell zu lügen.

Die leibliche Erscheinung des Menschen ist "sinnvoller Sprachausdruck"¹⁾ des Seelischen. Das, was der Mensch, in Haltung und Gebärde aussagt, ist insofern echt, als "Innerlichkeit und äußere Erscheinung sich gegenseitig durchdringen, sofern die Erscheinung Peripherie des Innern, also die Ausgestaltung der seelischen Substanz ist"²⁾. So wie sich Seelisches im leiblichen Erscheinungsbild äußert, so wirkt die körperliche Haltung, etwa geordnete Leiblichkeit, auf die Seele zurück. Beides beeinflusst sich. Die Harmonie der menschlichen Ganzheit bleibt nur gewahrt, wenn sich die Äußerung im leiblichen Erscheinungsbild und Inneres, d.h. seelisches Wesen, entsprechen.

Das Seelische erscheint verdichtet im Auge bzw. Gesicht und in der Form und Bewegung der Hand. "In Wahrheit", erläutert Guardini, "reicht eine Gebärde von der Hand bis ins Herz zurück und die Haltung des Körpers wurzelt im Innersten der Gesinnung"³⁾.

Das Gebet des christlichen Glaubens, das immer in zwei Grundformen, als Gemeinschaftstätigkeit im liturgischen und als persönliche Lebensfunktion im individuellen Gebet lebendig war, übernahm die seinem Wesen entsprechenden Gebetshaltungen aus den seit Jahrtausenden in der betenden Menschheit bekannten Gebetshaltungen - die zu entdecken jeder in conspectu Dei fähig wäre.

Das Stehen war jahrhundertlang die gewöhnliche Haltung der Christen bei der kultischen Feier und beim Gebet. Es galt und gilt als Zeichen des Aufmerksam- und Bereitseins, des Sichzusammennehmens, der Ehrfurcht vor dem Höherstehen-

1) E. Michel, Rettung und Erneuerung des personalen Lebens, Frankfurt/M. 1951, S. 119

2) Ph. Lersch, Das Problem der Echtheit, in: Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde, Bd. 48, Heft 3 und 4, 1935, S. 177

3) R. Guardini, Vorschule des Betens, Einsiedeln, Zürich-Köln 1956⁵, S. 55

den, "Für die Christen kam nach Tertullian noch der Grund hinzu, daß es sich für sie als Auferstandene und in Christus zur Gottes-Kindschaft Erhobene nicht ziemte, wie Knechte und Sünder auf dem Boden zu knien oder zu liegen, und nach Basilius jener andere, das Stehen bringe die Erinnerung und Sehnsucht nach dem Himmel zum Ausdruck, wo ja bei Christus unsere wahre Heimat sei"¹⁾.

Im Knien manifestiert sich mehr als die Ehrfurcht vor dem Höchsten - die freiwillig darin mitgegeben ist - der Ausdruck des Flehens und Schuldbewußtseins. Das Knien und auch das gänzliche sich Hinwerfen auf den Boden als Gebetshaltung übten die Christen von den ersten Zeiten an, besonders an Bußtagen - während die heute übliche Kniebeuge erst zu Ende des Mittelalters erscheint und seit dem 16. Jahrhundert gebräuchlich wird. Sie verdrängte die bis dahin geübte Verneigung des Kopfes und des Körpers.

Das Sitzen war anfangs keine liturgische Gebetshaltung der Christen. Der Ausdruck der Ruhe, des Hinhorchens wohnt ihm aber inne und macht das Sitzen zur Gebetshaltung des hörenden Aufnehmens, der Betrachtung, der Meditation.

Auch die Händehaltung, der man heute beim Gebet und in der Gebetserziehung mehr Aufmerksamkeit angedeihen läßt als der Körperhaltung an sich, war im Laufe der Geschichte Wandlungen unterworfen. Als altchristliche Handhaltung galt (die in den verschiedenen Religionen aller Völker natürliche): ausgebreitete und erhobene Hände²⁾. Im 9. Jahrhundert ist uns das Falten der Hände als bereits herrschende Sitte bezeugt. Bald kamte man auch das Ineinanderverschränken der Finger³⁾.

Man behauptet, die letztgenannte Handhaltung habe sich aus der raschen Ermüdbarkeit des Volkes entwickelt. Wer den Symbolcharakter der beiden Handhaltungen erkennt, sieht, daß die ineinander verschränkten Finger wesensgemäßer Ausdruck einer seelischen Befindlichkeit des Menschen, durch keine andere Handhaltung ersetzbar sind und keineswegs als eine "Degenerationserscheinung," als Folge der Verflachung des Gebetslebens gewertet werden dürfen. Daß Bequemlichkeit, Nachlässigkeit, Unverständnis, zu Handhaltungen, die der letzteren ähneln, führen, lehrt die tägliche Erfahrung. Hier handelt es sich nicht mehr um Gebetshaltungen im ursprünglichen Sinn.

-
- 1) J. Kramp, *Opfergemeinschaft und Messgebräuche im Altertum und Mittelalter*, in: *Stimmen der Zeit*, München, 110. Bd., S. 289
 - 2) In frühchristlicher Zeit pflegte man auch das kreuzweise Übereinanderlegen der Hände vor der Brust, wie es heute noch in romanischen Ländern als Gebetshaltung üblich ist. Ebenso galt das schlichte Hängenlassen der Hände als Gebetshaltung.
 - 3) Schon vom vorchristlichen Römer Plinius als Gebetshaltung geübt.

b) Die Körperhaltung der Kinder während des Gebets in der Schule

Wir kennen das Gebet, das rein innerlich bleibt und keiner Ausdrucksform bedarf. Wir wissen aber auch - vom Verständnis des Gebets und der psychologischen Forschung her - daß das Gebet als Akt menschlicher Begegnung mit dem Absoluten die Person in ihrer psychosomatischen Ganzheit in Anspruch nimmt.

Wenn das Schulgebet für die Kinder wirklich Gebet ist, wird ihre Körperhaltung während des Gebets immer eine solche sein müssen, wie sie der Mensch im konkreten Gegenüber Gottes annimmt. Umgekehrt sagt die Körperhaltung der Kinder während des Schulgebets über ihr persönliches Engagement einiges, zumindest nach dem Negativen hin abgrenzend, aus.

ba) Die erste an 200 Volksschullehrer gestellte Frage lautete:

"Welche Beobachtungen machten Sie beim Schulgebet über die äußere Haltung der Kinder?" Die Darstellung sämtlicher zu dieser Frage gewonnenen Aussagen ergibt folgendes Bild: ¹⁾

Bezeichnung der kindlichen Körperhaltung während des Gebets:

- I. gut (ruhig, gesammelt, würdig)
gute Haltung für die Kinder selbstverständlich
aufrecht, Hände gefaltet
Kinder bemühen sich um eine gute Haltung
gelockert, meist gut
-
- 25

- II. Von der allgemeinen Schuldisziplin abhängig
die äußere Gebetshaltung a) vom Beispiel
b) von der Gewöhnung
c) von der allgemeinen Erziehungsarbeit des
Lehrers abhängig
nach unmittelbar vorausgehendem Hinweis bzw.
Ernennung würdige Gebetshaltung der Kinder
gute Gebetshaltung der Klasse vom Lehrer
intendiert
Gebetshaltung sinkt im Laufe des Schulgebets ab
eine "straffe" Gebetshaltung nur bei Katholiken
registrierbar
-
- 59

1) Genaue zahlenmäßige Aufschlüsselung siehe Anhang!

III. Gebetshaltung sehr verschieden, eine bestimmte Anzahl der Kinder muß beständig ermahnt werden

Gebetshaltung z. T. diszipliniert

Gebetshaltung erfordert beständige Überwachung
bzw. Korrektur

Die Gebetshaltung muß den Schulanfängern erst beigebracht werden (Haltung zunächst steif oder verkrampft, unruhig und unsicher)

Die Gebetshaltung, das Spiegelbild der elterlichen Erziehung
(meist unter negativem Akzent)

Betonung der guten Gebetshaltung der "Kleinen"
(Hinweis auf die zunehmende Nachlässigkeit)

Die äußere Gebetshaltung ist von der inneren Einstellung
des Kindes abhängig

56

IV. Die Gebetshaltung wird wörtlich als "schlecht" oder in einer der folgenden Umschreibungen benannt:

Beschäftigung mit Nachbarin
beschäftigen sich mit etwas anderem
einzelne mit ein- oder auspacken beschäftigt
leerer Blick - nicht gesammelt - anlehnen -
Teilnahme muß eben sein
Trägheit, Zerstreuung ablesbar
nachlässig, schlampig, unaufmerksam, zerstreut,
unbeteiligt, gleichgültig, teilnahmslos,
mechanisch, gedankenlos

60

Die von den Lehrern gewonnenen Aussagen hinsichtlich ihrer Beobachtungen über die Körperhaltung der Kinder während des Schulgebets lassen sich in 4 Aussagen-
gruppen einteilen. Es seien aus jeder Aussagegruppe exemplarisch einige Stimmen
in folgendem zitiert:

- I. "Die äußere Haltung ist ausnahmslos gut. Die Kinder stehen mit gefalteten
Händen und tun dies ohne besondere Aufforderung. Sollte sich einmal einer
vergessen, so wird er hernach entsprechend gemahnt und belehrt. Vor dem
Schulgebet werden wir ganz ruhig und dann ist die Voraussetzung schon ge-
geben". St. 1./2. Kl.

"Die äußere Haltung der Kinder beim Schulgebet ist gut, sie stehen gerade und ruhig und falten andächtig die Hände". D. 1. -4. Kl.

"Die Haltung meiner Schulbuben beim Schulgebet ist äußerlich ruhig". M. 5. Kn.

"Bemühen um gute äußere Haltung ist durchweg die Regel, bewußte Haltung! Nach Schulschluß als Ermüdungserscheinung verträumte Haltung, Absinkenlassen der Hände möglich". Unterstreichung im Original. D. 5. m. 8. Kl.

II. "Beim Schulgebet nehmen die Schüler gewohnheitsmäßig eine dem Gebet entsprechende äußere Haltung ein. Stehen, falten der Hände. Der Vorbeter, der jeweils jede Woche wechselt, zeigt dabei meist die andächtigste äußere Haltung. Etwa 1/3 der Kinder zeigt schon rein äußerlich eine sehr lässige Haltung, sie müssen von Zeit zu Zeit vom Lehrer auf ihre Ehrfurchtslosigkeit hingewiesen werden. Mädchen sind durchschnittlich mehr beim Gebet gesammelt als Buben". St. ohne Klassenangabe.

"Sowohl die Körperstellung als auch die Händehaltung wird bei einem Großteil der Kinder vernachlässigt". D. 2. Kn.

"Wenn ich die Klasse nicht unmittelbar vor dem Gebet zu disziplinierter Haltung auffordere, so ist beinahe alles zu sehen: Hände gefaltet, verschränkt, über dem Bauch gefaltet, an die Bank angelehnt, Gewicht auf ein Bein verlagert, Blick zum Fenster hinaus, Blick auf die Bank oder zur Mitschülerin, vor allem zu der, die evtl. vorbetet. Ein Teil steht locker und aufrecht da, faltet die Hände und blickt zum Kreuz". M. 6. Mädchen.

"Haltung vielfach schlaff, ohne Ehrfurcht und Sammlung, besonders bei den Knaben, gerade auch bei Meßdienern! Händefalten herausfordernd nachlässig". D. 6. m. 8. Kl.

"Fast täglich bedarf es der Mahnung und Rüge hinsichtlich der Haltung. 1/5 der Klasse betet sichtlich widerwillig". M. 6. Kn.

"Läßt z. T. sehr zu wünschen übrig, bedarf einer ständigen Überwachung". M. 5. M.

III. "Äußere Haltung: Müde, verträumt, anlehnsbedürftig, ablenkungsbereit - sofern nicht vor dem Gebet Einstimmung erfolgte (Ruhe, Sammlung, Hände! Augen!)". M. 2. Kl.

"Das Gros der Klasse würde lässig stehen, sein Spiel (vor dem Unterricht oder seine Arbeit (am Schulschluß: einpacken, Nachsitzerarbeit) nicht wirklich abbrechen, sondern versteckt oder in anderer Form fortsetzen, die

Gebetsworte gedankenlos leiern, ja übermütig schreien, wenn man das dulden würde". D. Unterklasse.

"Die Gebetshaltung der Kinder ist im allgemeinen ehrfürchtig, aufrecht. Einige müssen zuweilen gemahnt werden, wenn sie sich lässig hinstellen, die Hände herunterhängen lassen usw. Aber es genügt ein Blick".

M. 4. M.

"Kinder stehen, wenn sie nicht erzogen sind, lässig und ungesammelt (ein Bein eingeknickt, die Hände lässig gefaltet, schlapp nach abwärts hängend)". M. 6. M.

"Die äußere Haltung etwa die Hälfte der Kinder wäre unwürdig bis leger, falls sie nicht durch Mahnung wenigstens die äußere Haltung bessern würden". D. 6. m. 8. Kl.

"Die Gebetshaltung der Mädchen ist in Ordnung, so lange 'mein Auge darüber wacht'". M. 7./8. Kl.

"Die rein äußere Haltung ist wohl immer so, wie der Lehrer sie haben will, (falls er Disziplin halten kann)." M. 3. Kn.

"Wenn vorher jedesmal auf eine würdige Haltung hingewiesen wird und wenn man die Kinder während des Gebets fest im Auge behält, ist eine einigermaßen würdige Haltung zu erreichen". Rel. Lehrer einer vierteiligen Landschule in der Nähe Münchens.

IV. "Die äußere Haltung der Kinder ist häufig schlecht. Man stellt sich nicht ordentlich hin, lehnt sich an die Tische oder Stühle an. Besonders der 8. Kurs will vielfach die Hände nicht mehr falten. Das Kreuzzeichen wird sehr lässig gemacht. Herumschauen im Zimmer! Manchmal anstoßen des Nachbarn. In 8. Klassen man gibt sich betont lässig". M. 8. Kn.

"Ihr äußeres Bild fällt durch patziges Stehen und Anlehnen oder durch verträumtes Spielen mit den Händen störend ins Auge. Am Schluß sind nur wenige Mädchen ehrfürchtig". M. Religionslehrer.

"Sie lehnen sich an, liegen lässig halb auf der Bank, lassen die gefalteten Hände nach unten fallen, schauen umher, reden nicht mit". M. 1. bzw. 2. Kl.

"Die Ehrfurchtslosigkeit eines Teils der heranwachsenden Jugend zeigt sich schon nach außen durch ein saloppes Benehmen". M. 2. Kn.

"Entspricht nicht dem Sinn des Gebets. Im Gespräch mit einem Menschen weiß man, wie man sich hinstellt. Nur einem kleinen Teil der Schüler wird das bewußt". M. 8. Kn.

"Die äußere Haltung ist der Spiegel der inneren; Lässig, undiszipliniert, unkontrolliert, unkonzentriert, unbeherrscht". St. 6. Kn.

Die Ordnung der von den Lehrern zur äußeren Gebetshaltung der Kinder gewonnenen Aussagen erfolgte entsprechend dem Inhalt der Aussagen, wie sie aus den zitierten Stimmen ersichtlich waren.

Gruppe I umfaßt jene Stimmen, die die Gebetshaltung der Kinder als gut bzw. dem Gebet entsprechend nennen. In Zahlen: von 200 nennen 25 = 12,5 % der Lehrer die Gebetshaltung gut.

Die Gruppe II äußert sich kritikübend an der äußeren Gebetshaltung eines Teils der Klasse. In Zahlen: Von 200 Lehrern sind 43 = 21,5 % mit der Haltung einer mehr oder minder großen Zahl von Kindern beim Schulgebet nicht zufrieden.

Zur Gruppe III zählen jene Stimmen, die die Gebetshaltung der Kinder ähnlich der unter II erfaßten Lehrer bestimmen, pädagogischen Maßnahmen jedoch eine gewisse (positive) Wirkung auf die äußere Gebetshaltung der Kinder zuschreiben. In Zahlen: 59 von 200 = 29,5 % der Lehrer sehen die Haltung der Kinder von erzieherischen bzw. disziplinären Mitteln abhängig oder beeinflußt.

Zur IV. (und zahlenmäßig größten) Gruppe der gewonnenen Stimmen zählen jene, die die Körperhaltung der Kinder unmißverständlich als nicht dem Tun entsprechend determinieren. In Zahlen: 60 von 200 = 30 % der befragten Lehrer bezeichnen die Körperhaltung der Kinder beim Schulgebet als unmöglich.

Schließlich seien noch jene 13 Aussagen erwähnt, die sich in keine der angeführten Gruppen einordnen lassen.

Soweit die Aussagen der Lehrer zur äußeren Haltung der Kinder während des Schulgebets im allgemeinen.

Der psychologisch und religionspädagogisch Interessierte wird weiterhin fragen, ob und wenn ja, welches optische Fixum für die Klasse während des Schulgebets verbindlich sei. Die Antworten der Lehrer auf die Frage 3a) "Wohin blickt die Klasse während des Gebets?" spiegelt deutlich die zumindest in der katholischen Kirche übliche Praxis, während des Gebets sich dem Symbolum Kreuz zuzuwenden, wider.

In der genauen Aufstellung nannten:

Kreuz ¹⁾	134 Lehrer
Kreuz oder Bild (vornehmlich Marienbild)	26 "
Kreuz oder Hände ²⁾	11 "
verschiedene Blickrichtungen ³⁾ (Erde, Fenster, Kreuz)	8 "
Blick geradeaus oder gesenkt	5 "
Blick geradeaus	2 "
Blick zum Lehrer	4 "
Blick zum Kreuz, zum Lehrer oder gesenkt	2 "
Blickrichtung wechselnd ⁴⁾	3 "
Blickrichtung steht den Kindern frei	1 "
Blick zum Bild oder zum freien Himmel	1 "
Blick in sich gekehrt, da die Hände aufgestützt	1 "
ohne Angabe	2 "
	<u>200 Lehrer</u>

Zur Illustration seien einige Lehrerstimmen im Wortlaut angeführt, die exemplarisch für viele stehen:

"Die Klasse blickt während des Gebets zum Kreuz, d. h. sie sollte es tun. Es wurde beobachtet, daß die Kinder auch gerade nach vorn schauen, manche wenden ihre Blicke auch einzelnen Schulkameraden zu oder neigen den Kopf etwas". M. 6. M.

"Gewöhnlich zum Kreuz, manchmal zu einem im Religionsunterricht besprochenen Bild, bisweilen senken wir den Blick". St. 1. u. 2. Kl.

"Die Klasse blickt beim Gebet oft mehr auf den Lehrer als auf das Kreuz, mehr auf das neue Bild als auf den Lehrer. Fesselnd wirkt ein Licht neben dem Marienbild oder bei der Krippe". M. 4. M.

"Der Sammlung wegen zu einem Bild oder auch zum freien Himmel". M. 1. gem.

-
- 1) Davon 9 Lehrer im Imperativ: Kinder sollten zum Kreuz schauen.
 - 2) Davon unterrichten 3 Lehrer an evang. Bekenntnisschulen
 - 3) Eine Lehrerin weist darauf hin, daß der Blick zur (gesammelten) Nachbarin keineswegs ein Zeichen von Unkonzentriertheit sein müsse.
 - 4) Bei Gebeten zum Vater blickt die Klasse auf die Hände, zum Sohn auf das Kreuz, beim Marien- und Schutzengelgebet auf das entsprechende Bild.

Die Augen gleiten "zum Lehrer, der zur Klasse schauend mitbetet".
D. 2.Kl.

"Während des Betens schließt die Klasse die Augen". D. 5.Kl.Kn.

"Die Kinder blicken 'hinauf zum Kreuz die Andächtigen, die andern zum Fenster, auf den Boden, zur Tafel usf.'" D. 5./8.Kl.

"Die Kinder blicken überall hin, nur nicht zum Kreuz". M. 1. gem.

Aus dem vorliegenden Material läßt sich nicht ersehen, ob eine dem Schulgebet entsprechende Körperhaltung in einer bestimmten Klasse, d.h. Altersstufe, in Städten mehr als auf Dörfern, Verwirklichung findet. Ganz im Gegenteil fällt auf, daß sämtliche zitierte, von den Lehrern gewonnene Beschreibungen der Gebethaltung von Kindern für alle Klassenstufen genannt wurden, d.h. von den verschiedenen Lehrern wurden für ein und dieselbe Altersstufe völlig oder weitgehend konträre Angaben über die Haltung der Kinder beim Schulgebet geliefert. Das sei anhand einiger Mitteilungen von Erstklasslehrerinnen (je 2 auf dem Dorf und in München unterrichtenden) dargelegt.

"Die äußere Haltung beim Gebet ist in meiner Klasse recht gut. Bevor nicht alle auf zwei Beinen stehen und die Hände schön gefaltet haben, fangen wir nicht an". D. 1./2.Kl.

"Die Schulneulinge zeigen oft eine wenig ehrfürchtige Haltung. Vielfach fehlt noch die Anleitung vom Elternhaus. Wichtig ist, daß man den Kindern mit gutem Beispiel voraus geht". D. 1./2. Kl.

"Die Kinder, die aus gut katholischen Familien kommen, in denen gebetet wird, brauchen selten ermahnt zu werden, andächtig mitzubeten. Leider war einem Großteil der Kinder das Beten völlig fremd". M. 1.Kl.

"Die äußere Haltung beim Schulgebet mußte den Kindern zu 90 % erst richtig angelernt werden". M. 1.Kl. gem.

Die Darstellung der äußeren Körperhaltung der Kinder beim Schulgebet hat nicht zuletzt mit einzubeziehen, wie sie die Sprache, die dem Vollzug des Gebets zu dienen hat, gebrauchen. Der Sprache mächtig zu sein, im Wort sich auszusagen und dem anderen sich mitzuteilen, bleibt allein dem Menschen, der in die Schöpfung, zur Sprache gerufen ist, vorbehalten. Dort, wo das Schulgebet echtes Gebet ist, wird das Wort des Menschen höchsten gesammelten sprachlichen Ausdruck verlangen. Er verdichtet sich im gesungenen Wort, der göltigen Weise, das Wort zu fassen und vor Gott zu bringen.

Der Träger des Wortes, der es auf Gott hin spricht, verlebendigt es. Insofern ist überall dort, wo die Kinder Gebetsworte uniform monoton herunterrasseln, mit Sicherheit auszumachen, daß sie im psychologischen und theologischen Sinn nicht beten.

Nach eigenen Beobachtungen wird zu Unterrichtsbeginn in sehr vielen Klassen das Schulgebet als Reimgebet im sattsam bekannten Schulleierton erledigt, in manch kultivierter Klasse vollzieht sich der Akt des Schulgebets mit dem Unterschied, daß ein mehr oder minder geschulter Gedichtsvortrag erfolgt.

Nach dem vorliegenden Material - der Fragebogen zielte nach der Gebetssprache nicht direkt - betonen zwölf Lehrer das Geleier der Kinder als jedes echte Gebet ertötend bzw. als hemmenden Faktor, daß sich während des Schulgebets wirklich Begegnung ereigne. Weitere acht Lehrer nennen das "Geplapper" bzw. 14 das bloß mechanische Lippengebet als aktuell und das Gebet des Kindes hemmend.

"Es ist immer wieder festzustellen, daß bei vielen Kindern das Beten ein mechanisches Heruntersagen des Textes geworden ist". M. 8. Kn.

Dem entgegenzuwirken mag für jene drei Lehrer besonders schwierig sein, die eben jenen Leierton bei Fachlehrern und Religionslehrern nicht nur geduldet, sondern - besonders in der Kirche - gepflegt sehen. Ein Lehrer betont, daß er gegen "schlechte Sprech- und Haltungsvorbilder im Elternhaus und in der Kirche (Leiern, schlampige Aussprache, zu vieles und zu monotones Sprechen, zu schnelles Sprechen, Sprechpausen an unrechten Stellen)", zu kämpfen habe. D. 5.-8. Kl.

Beachtenswert erscheint die Beobachtung jener Lehrer, die die äußere Gebetshaltung ihrer Klasse unter anderem mit "leerer Blick und Leierton, unsinniges Absetzen" St. 6./7./8. M. bestimmen, äußert sich doch (Un)-Beteiligtsein in Sprache und Blick gleichermaßen.

Entgegen jener Vermutung, die in großstädtischen Knabenoberklassen die beklagenswerten "Gebetshaltungen" zuerst beheimatet sieht, stehen die aus den Lehrerberichten ersichtlichen Tatsachen. Daraus geht hervor, daß die Situation in allen Klassen ähnlich, in Mädchen-Oberklassen aber im äußeren Erscheinungsbild den Knabenklassen kongruent ist¹⁾. Eine schlechte Gebetshaltung in Mädchenoberklassen (Selbstüberhebung, besonderes Anderssein-wollen, Ablehnung der üblichen

1) Positive Schilderungen andererseits gingen für Knaben- und Mädchenklassen dieser Altersstufe ein.

Gebetshaltung durch die Mädchen, die den gleichaltrigen Buben um etwa zwei Jahre in ihrer Entwicklung voraus sind) muß bewußter vollzogen genannt werden als in Knabenklassen dieses Alters, in denen beim Schulgebet wie überall zu flegeln versucht wird. Damit soll abschließend bekräftigt sein, daß die Gebetshaltung der Kinder im allgemeinen (nach mir zugänglichen Quellen) nicht in einem bestimmten soziologischen Milieu (Großstadt, Klein- und Industriestadt, Dorf), nicht auf einer bestimmten Klassenstufe, nicht in Mädchen- oder Knabenklassen werthaltiger oder sinngemäßer verwirklicht ist als anderswo.

bb) Die von den Lehrern (und Religionslehrern) erstrebte Gebetshaltung der Kinder in der Schule hängt ab von ihrem Verständnis des Schulgebets, was wieder darauf beruht, wie sie den Menschen, das Kind, anthropologisch verstehen. Sehen sie im Ablauf des Schulgebets die Frucht ihrer Disziplinierungsbemühungen - die etwas anderes sind als Erziehung - so wird der Erfolg nicht auf sich warten lassen. Überall dort, wo eine autoritär starke Lehrerpersönlichkeit im erzieherischen Bezug zu den Schülern steht, wird die äußere Gebetshaltung der Kinder, die sie intendiert, eine mehr oder weniger straffe, festgefügte sein.

Eine andere Vorstellung auch von der äußeren Gebetshaltung der Kinder wird ein Lehrer mitbringen, der das Schulgebet vornehmlich unter ästhetisch-musischem Aspekt sieht. Ihm liegt mehr als an straffer Gebetshaltung an einer körperlichen Haltung, die dem Schönen dient; daß die Körperhaltung des wirklich im Gebet Stehenden nie unschön sein kann, ergibt sich aus dem Wertverhältnis des Wahren - Schönen - Heiligen.

Die Vorstellung über die äußere Gebetshaltung der Kinder wird wieder anders sein, wenn jemand im Schulgebet tatsächlich die Begegnung zwischen der personalen Existenz des Einzelnen und Gott erhofft. Je nach persönlichem, theologisch fundiertem Standort wird die Vorstellung der Lehrer darüber, welche Haltung der Kinder während des Schulgebets die rechte sei, bestimmt sein. Sie sollten nach 5a des Fragebogens "Wie stellen Sie sich die rechte Gebetshaltung der Kinder vor?" mitgeteilt werden. Die Angaben, welche Gebetshaltung der Kinder den Lehrern für richtig erscheint, seien angeführt. Dort, wo die Zahlenangabe fehlt, wurde die betreffende Haltung von weniger als 10 Lehrern genannt. Genaue Zahlenangaben s. Anhang.

Die richtige Gebetshaltung der Kinder nach Aussage der Lehrer:

aufrecht, gerade, Hände gefaltet, Blick zum Kreuz	45
Hände gefaltet, kein Anlehnen (bzw. ruhiges freies Stehen) ¹⁾	43
innere und äußere Sammlung	19
aufrecht, ohne Anlehnen ²⁾	13
freie Haltung (mit der Betonung, der Blick müsse keineswegs aufs Kreuz gerichtet sein)	10
die äußere Gebetshaltung sollte den Kindern ein Bedürfnis sein ³⁾	
anfangs alle gefaltete Hände, freie Haltung wird angestrebt	
Blick zum Kreuz oder gesenkt	
Blick gesenkt	
Blick zum Kreuz oder zum Lehrer	
Die Klasse sitzt während des Gebets (in einer Klasse diese Haltung nur manchmal, in einer anderen beim Rosenkranz)	
Kinder verlassen den Platz	
Kinder können eine der verschiedenen Gebetshaltungen auswählen	
Abwechslung in der äußeren Haltung	
Formale Bestimmungen:	
Um Gott den Allmächtigen und Barmherzigen wissend ⁴⁾	
ordentlich, gesammelt, nicht steif	
wie vor einer Respektperson	
Haltung zum Partner gewendet	
korrekt, volle Stille	
Haltung entsprechend "dem Herzensgrund"	
Haltung hat auszudrücken, daß das Kind mit Gott spricht	
in sich gekehrt	
gläubig vertrauend, ruhig, beherrscht	
andächtig vertrauensvoll	
würdig, ruhig	
gut	

-
- 1) ohne Betonung der Blickrichtung. Ein Lehrer sieht gelegentlich über der Brust gekreuzte Arme und gelegentlich das Knien als rechte Gebetshaltung an.
- 2) Handhaltung und Blickrichtung werden nicht erwähnt.
- 3) zu verstehen: Haltung als Ausdruck einer Befindlichkeit.
- 4) Ein Lehrer sagt, er bevorzuge auch in der katholischen Konfessionsklasse die evangelische Haltung, worunter wohl statt gefalteter ineinander verschränkte Hände und evtl. gesenkter Blick zu verstehen sind.

ehrfurchtsvoll

gelöst, aber nicht lässig

äußere Haltung soll von "Herz und Verstand" diktiert sein

Kinder müssen wissen, worum es geht

Die Aussagen von 182 Lehrern darüber, wie sie sich die rechte Gebetshaltung der Kinder dächten, stimmen zum großen Teil mit der altbekannten Gebetshaltung, wie sie allenthalben in den Schulen angestrebt wird, überein. Die angeführte intendierte Grundhaltung der Kinder während des Schulgebets ist zumeist im Äußeren das gerade aufrechte Stehen am Platz. Häufig aber wurde das Phänomen der Haltung erläutert, begründet, wie die anzuführenden Aussagen zeigen werden. Von den allgemeinen Aussagen der Lehrer weichen einige ab, sie verdienen besondere Beachtung.

Drei der 200 befragten Klassen verlassen zum Gebet ihren Schulplatz¹⁾. Davon versammelt sich eine dörfliche Klasse im "Herrgottswinkel", die andere stellt sich im Halbkreis auf, der Lehrer mitten unter den Kindern, die auf den Vorbeter, der vor die Versammelten tritt, blicken.

Der Lehrer einer 5. - 8. Dorfschulklasse gibt die intendierte (und nach der Aussage implicit verwirklichte) Gebetshaltung der Klasse wie folgt an:

"Die Kinder müssen stehen, aber meist nicht an ihrem Tischplatz, sondern geschlossen im hinteren Leerraum der Klasse im Halbkreis ohne sich irgend aufstützen zu können. Kinder mit ständig schlechter Haltung müssen auf Aufforderung durch die Kinder selber vor der Gruppe mehrere Tage lang kniend beten". D. 6.-8. Kl.

Das Paradoxon eines solchen pädagogischen Handelns zu dem, was theologisch zu tun vorgebracht wird, bedarf keines weiteren Kommentars. Von den vier Lehrern, die die sitzende Gebetshaltung in der Klasse befürworten, intendiert (realisiert) sie ein Lehrer (5. Kl. einer evang. Dorfschule) nicht nur zu bestimmten Anlässen, sondern generell.

"Beim üblichen Schulgebet (Sprechen im Chor) sind die Kinder nicht gesammelt. Wir beten anders. Die Kinder sitzen, die Ellenbogen sind auf die Bank gestützt und der Kopf in die gefalteten Hände gesenkt. Der Lehrer nimmt dieselbe Stellung ein". D. 5. Kn.

Abschließend seien einige Äußerungen der Lehrer zur Frage 5a ("Wie stellen Sie sich die rechte Gebetshaltung der Kinder vor?") im Wortlaut, die obenangeführte systematische Anordnung illustrierend, angeführt.

1) Zwei Dorfklassen, eine Klasse aus der Kleinstadt.

"Schönes aufrechtes Stehen, Füße geschlossen, Körpergewicht auf beiden Beinen, Blick zum Kreuz oder auf die Hände, Hände schön gefaltet, Unter- und Mittelstufe Finger gestreckt, Oberstufe ohne diese Vorschrift, aber würdig und ja nicht lässig. Mitsprechen und Mitsingen verlangt. In Gemeinschaft nicht zu laut und nicht zu schnell sprechen, Kirchenlieder aber nicht zu langsam singen. Vorbeter sprechen laut und deutlich und vorbereitet". M. 7. M.

"Meine neue Klasse lernt als Erstes eine gute Gebetshaltung in 5 Punkten: Gott sieht auf dich - auf deine Hände - deine Haltung - dein Kreuzzeichen - deine Gedanken und Worte - und auf dein Herz". St. 3. M.

"Bei kleinen Kindern stelle ich mir vor, daß diese Gott die gleichen oder ähnliche Gefühle darbringen wie den Eltern. Es soll vor allem die Liebe gepflegt werden. Die äußere Gebetshaltung wünsche ich mir frei von Frömmelei aber getragen von bewußter Sammlung". M. 2. M.

"Die Haltung der Kinder beim Gebet soll geordnet sein. Die Ordnung muß aber aus dem Inneren kommen, sie darf nicht rein äußerlich aufgezwungen sein". D. 1. -4. Kl.

"Die Haltung des Kindes ist dann richtig, wenn man es sieht, daß das Kind betet. Eine Einheitshaltung ist nicht wichtig. Wir beten stehend und auch sitzend. Manche Kinder falten die Hände, manche verklammern die Finger ineinander". D. 5. -8. Kl.

"Wird von der Erwachsenenwelt gefordert, daß sie eine beispielhafte Gebetshaltung zeigt? Erwartet man sie wirklich? Ich wünsche vom Kind immer aufs Neue das Wollen, den guten Vorsatz: Mit Gott reden wollen, überhaupt an ihn denken wollen, die Gedanken bei ihm behalten zu wollen - und darin offen und ehrlich zu sein, das wünsche ich. Die äußere Haltung wird dann schon recht sein". St. 6. Kn.

Es ist unschwer ersichtlich, daß Lehrer keine bestimmte, gültige Gebetshaltung anzugeben vermögen, wenn sie die Person des einzelnen Kindes in seiner Würde und Freiheit ernst nehmen, auch dort, wo es in den Schüler-Lehrer-Bezug, der zu mancher Fehlhaltung verleitet, gebunden ist.

Da nun die von den Lehrern gewünschte Gebetshaltung der Kinder zur Darstellung gekommen ist, interessiert weiter, ob und inwieweit diese angegebene Gebetshaltung in den einzelnen Klassen verwirklicht ist.

Die Frage "Ist diese (von Ihnen gewünschte) Gebetshaltung in Ihrer Klasse verwirklicht?" wurde folgendermaßen (wo keine Zahlenangaben, erfolgt die Nennung

einmal) beantwortet:

ja	27
ja (mit Einschränkungen)	8
äußerlich (4)	
gewöhnheitsmäßig ja	
vermutlich ja	
im großen und ganzen ja	
ja, wenn der Lehrer einen ent- sprechenden Hinweis gibt	
Ständiges Bemühen	13
wird angestrebt	10
zum Teil	30
zum Teil (folgende Umschreibungen)	10
nicht immer (2)	
nicht ganz (2)	
meistens	
manchmal	
selten	
bei besonderer Ermahnung	
nach ausdrücklicher Aufforderung	
besser beim freien Gebet und entsprechender Einstimmung	
nein	44
nein (mit folgenden Umschreibungen)	9
nein, noch nicht ganz (2)	
nein, aber es wird versucht es zu erreichen	
nein, aber es kann verwirklicht werden	
nein, noch lange nicht (2)	
nein, ständige Überwachung nötig	
muß a) öfters erinnern	
b) immer wieder ermahnen	
Anderslautende Beantwortungen	5
fehlendes Verständnis der Kinder für das Gebet	
ich nehme es an	
ausreichend	
Frage ist nicht zu beantworten	
ich achte es	

Es beantworteten 155 Lehrer die Frage 5b. Weitere 12 Lehrer äußerten sich zum Fragenkomplex 5a, b, c, ohne ihn nach Teilfragen aufzugliedern oder beantworteten, ohne auf die Frage 5b einzugehen, Frage 5c (d. h. die Frage, warum erwünschte Gebetshaltung nicht verwirklicht sei), womit die abschlägige Beantwortung der Frage 5b eingeschlossen ist.

Die Angaben dieser Lehrer dazu, warum die rechte Gebetshaltung in ihrer Klasse nicht verwirklicht sei, lauteten:

Textschwierigkeiten¹⁾

"Die Masse" u.

Deren Unkonzentriertheit

Mangelnde innere Bereitschaft

Unwissenheit und Verständnislosigkeit

Häusliche Versäumnisse

Häusliche Erziehung und Unruhe der Kinder

Eine gute Gebetshaltung der Kinder zu erreichen,

gelingt dem Lehrer nicht

Eine rechte Gebetshaltung in Oberklassen schwer zu erreichen,

da sie den Kindern kein inneres Bedürfnis ist

Die Kinder lassen sich gehen

Die innere Bereitschaft, aus der eine gute Gebetshaltung

erwächst, läßt sich nicht anordnen

Zeitmangel

Von den 167 (155 + 12) vorliegenden Aussagen nannten 27 eindeutig und 8 mit Einschränkung = 17,5 % der antwortenden Lehrer, daß die von ihnen gewünschte Gebetshaltung in der Klasse verwirklicht sei, während 44 andere + 8 in Umschreibungen, also 52 Lehrer = 26 % angeben, daß die angestrebte Gebetshaltung in ihrer Klasse nicht verwirklicht sei. Nichts liegt näher als zu fragen, worin die Gründe für diese Nichtverwirklichung zu suchen wären. Die Angaben von 12 Lehrern wurden oben dargelegt. Es seien nun die Äußerungen jener Lehrer angeführt, die eine sinngemäße Gebetshaltung in ihrer Klasse nicht verwirklicht sehen und dafür folgende Gründe benennen:

"Konzentrationsmangel, Mangel an Sammlungsfähigkeit, Nervosität, Gedankenlosigkeit, Sichgehenlassen

Die Haltung ist Ziel nicht Anfang

1) Wurde auch als "Texte werden nicht verstanden" genannt.

Eine sinngemäße Gebetshaltung läßt sich in der Masse nicht erreichen

Die auf Grund ständiger Überwachung erzwungene Gebetshaltung ist verfehlt

Schlechte Gebetshaltung ist begründet in unserer Unzulänglichkeit und Schwachheit

Schlechte Gebetshaltung begründet in Interesselosigkeit und mangelndem Elternhaus

Kinder (3./4. Kl.) zu sehr äußeren Einflüssen verhaftet

Kinder (6. Klasse) stehen in Freiheit und wollen nicht

Schlechte Gebetshaltung der Kinder vom Lehrer mitverschuldet
(zu wenig Nachdruck, selbst Schlecht- oder Wenig-Beter)

Schlechte Gebetshaltung der Kinder bedingt durch eigene Trägheit und die der Kinder

Schlechte Gebetshaltung entspringt mangelndem Sinn der Kinder für Ehrfurcht, kein Autoritäts- und Vatererlebnis

Fehlen der "inneren Religiosität"

Voraussetzung wäre gute Zusammenarbeit: Elternhaus, Schule und Religionslehrer

Echte Gebetshaltung nur zu erreichen, wenn man mit der Klasse erwachsen ist".

bc) Die dem Geschehen entsprechende Haltung

Die äußere Gebetshaltung während des Schulgebets ist, so läßt sich aus dem gewonnenen Material unschwer ersehen, oftmals unbefriedigend. Alle befragten Lehrer erkennen, daß die ihnen recht erscheinende Gebetshaltung der Kinder in der Schule nie ohne (beständige) pädagogische Einflußnahme mittelbarer und unmittelbarer Art erreichbar ist, daß ihre erzieherische und unterrichtende Intention gerade auf das Verständnis der Gebetshaltung bei den Kindern gerichtet sein will, wobei sich wieder die Lehrer, die die äußere Haltung von der schulischen Disziplinierungsarbeit des Lehrers abhängig machen, von denen unterscheiden, die wohl auch eine korrekte Haltung verlangen - und sei es nur "aus Anstand" - diese aber als die Frucht (auch) ihrer religiösen Erziehungsarbeit ersehen wollen.

Dennoch aber vermöchte eine kindgemäße, eine psychologisch der Gebets-situation angepaßte Körperhaltung einen Schritt näher zu echtem Schulgebet zu führen. Nicht ein modischer Psychologismus soll Gebet und Gebetshaltung in der Schule bestimmen, aber den alten Formen wird nur neuer Geist einzuhauchen sein, wenn die von der Natur diktierte psychologische Gesetzmäßigkeit auch im Schulgebet, die gesamte Person erfassend, berücksichtigt wird. Es wurde nachgewiesen, daß das intuitive Denken der Kinder (um das 10. Jahr erst werden sie fähig zu rational-abstraktem Denken) sich der Gebärde als Ausdruck bedient, wie das rationale der Sprache. Helene Lubienska de Lenval machte sich diese Tatsachen für die Gebetserziehung, das Schulgebet in Frankreich zunutze. Sie drängt das Wort auch im Schulgebet auf ein Minimum zurück und läßt die Gebärden, die je eine bestimmte Haltung der Seele ausdrücken und wieder auf sie zurückwirken, zur Sprache des Gebetes des Kindes, gerade in der Schule werden.

Es wäre verhängnisvoll, französische Praktiken unbesehen auf deutsche zu übertragen und, de Lenval imitierend, Orantenstellung, Knien u. a. einfach zu übernehmen. Solche Versuche setzten u. a. die Integration Elternhaus-Gemeinde-Schule voraus.

Sorgfältige Gebetserziehung - auch ihre Frucht ist das Schulgebet - wird aber bei uns vornehmlich in der Unterklasse immer mehr auf einen Wechsel der Gebetshaltungen bedacht sein müssen. Sie waren in der Kirche zunächst lebendig. Doch ist "die alte Mannigfaltigkeit (ist) vielfach einer eintönigen Einförmigkeit gewichen, die die Andacht und Ehrfurcht nicht hebt, sondern oft genug niederdrückt"¹⁾.

Der realistischen Phase, also den Kindern der Mittelklassen mag eine betont straffe Gebetshaltung (praktisch asketische Momente, Training in den Dienst der Gebetserziehung gestellt) entsprechen. So natürlich hier etwa korrekt gefaltete Hände als die dieser Altersstufe - immer mit Vorbehalt - normale Gebetshaltung auch erzieherisch zu intendieren sein mögen, so bedenklich wird die gleiche Forderung auf der Volksschuloberstufe. Der unsichere Pubeszent scheut jede Demonstration gerade im religiösen Bereich. Eine geforderte äußere Haltung wäre für ihn oft nicht mehr als eine Demonstration, die er ablehnte. Läßt man ihm aber - innerhalb des dem Gebet allein würdigen Rahmens - Freiheit, mag er zu echtem Ausdruck finden.

1) J. Kramp, a. a. O., S. 290

Wenn die Schule heute zum Gebet erziehen will, so hat sie das Gebet als einen die gesamte Person erfassenden Akt zu sehen. Sie hat dann aber auch die den verschiedenen Gebetsinhalten adäquaten Ausdrucksformen nicht durch das stereotype Geradestehen, Hände falten, abzudrosseln. Mehr als die Gewöhnung an eine Gebetshaltung (viele wähnen sie heute als die einzig in der Kirche geübte), schiene immer wieder eine der jeweiligen Entwicklungsphase angepaßte Erhellung des Gebets an sich (seelischen Akt und äußere Haltung umschließend) nötig. Von daher erst wäre das Einüben des Tuns in seinen verschiedenen Möglichkeiten sinnvoll. Wir könnten ohne Sorge sein, daß, hätten wir das Kind (soweit hier pädagogisches Bemühen reicht) befähigt, von seinem Wesen her das Gebet vollziehen zu können und zu wollen, seine äußere Haltung genau die richtige wäre.

Es verwundert fast, daß die Lehrer, die die äußere Gebetshaltung ihrer Kinder sehr wenig schmeichelhaft darstellen, das Schulgebet - wie an anderer Stelle zu zeigen sein wird - trotzdem nicht missen möchten. Die Mehrheit der antwortenden Lehrer hatte vorher erklärt, daß die ihnen richtig erscheinende Gebetshaltung (die zumeist auch objektiv gerechtfertigt ist) in ihrer Klasse nicht verwirklicht sei.

c) Die seelische Haltung der Kinder während des Schulgebetes nach den Beobachtungen der Lehrer

Wer versucht, über die seelische Haltung der heutigen Schulkinder während des Schulgebets etwas auszusagen, muß zuerst festhalten bzw. abgrenzen, daß (nach F. Heiler) das Gebet ein der gesamten Menschheit zueignendes Phänomen ist, das nicht auf besonders hohe oder primitive Kulturen beschränkt bleibt oder gar einer einzelnen Religion vorbehalten wäre. Seine Voraussetzung bildet jedoch "das Erschauern vor einer Wirklichkeit, die im Hintergrund der Erscheinung steht und von der alles herkommen muß, was der Mensch nicht selbst gewirkt hat"¹⁾.

Sofern das Schulgebet wirklich Gebet ist - was nicht bedeutet, daß es christliches Gebet, das immer in und durch Christus geschieht, sei - ist es Begegnung, die sich phänomenologisch im Staunen, im Befremden des Menschen, und im Gefühl des Überwältigtseins darstellt.

1) O. Karrer, Das Religiöse in der Menschheit und das Christentum, Frankfurt/Main 1949, S.123/124

Wenngleich niemand definitiv (oder auch nur mit Wahrscheinlichkeit) etwas darüber festlegen kann, inwieweit ein anderer im Gebet weilt, so vermag man - dennoch immer mit Vorbehalt - jene Situationen anzugeben, in denen sich, wo immer der Anspruch eines Gebetsvollzugs erhoben wird, dieser als echt bzw. unecht erspüren läßt. Wenn im leiblichen Sich-darstellen die seelische Befindlichkeit transparent wird, so läßt sich wohl in etwa angeben, ob im Tun, das wir als Schulgebet zu bezeichnen gewohnt sind, objektiv Gebet sich ereignet oder nicht.

Die Frage nach den innerseelischen Vorgängen der Kinder während des Schulgebets stand am Rande des noch Erfragbaren und kann nicht in jedem Fall mit Beantwortung rechnen lassen. Sie wurde von der Voraussetzung aus gewagt, daß Lehrer in etwa aus dem körperlichen "Dabeisein" der Kinder, aus der Art ihrer leiblichen Haltung, ihrer Gebetssprache, dem, dem Gebet vorausgehenden und unmittelbar nachfolgenden Verhalten der Kinder einiges über deren persönliches Engagement schließen könnten. Es wurde vorausgesetzt, daß die befragten Lehrer Täuschungsmomenten mancher Art, wie sie von seiten der Kinder immer praktiziert werden, nicht unterlagen. Die Frage 1b lautete: "Welche Beobachtungen machten Sie über die innerseelischen Vorgänge der Kinder während des Schulgebets?"

- 1) 24 Lehrer sagen, ihre Kinder beten während des Schulgebets wirklich
- 2) 98 Lehrer sprechen ihren Kindern die innere Beteiligung am Schulgebet weitgehend ab
- 3) 18 Lehrer stellen nicht wertend fest, melden ihre Wünsche bzw. Erfahrungen an
12 Lehrer halten ein inneres Dabeisein der Kinder unter bestimmten Umständen für möglich

Insgesamt 152 gewonnene Lehreraussagen.

Es seien einige Lehrerstimmen, sie könnten durch viele andere ergänzt werden, im Wortlaut angeführt:

"Die Kinder wissen, daß wir beim Beten mit dem lieben Gott reden und die Gesichtchen verraten, daß sie das ernst nehmen. Wieweit sie das schon innerlich vollziehen, vermag man bei 6- und 7jährigen Schulkindern wohl nicht immer zu sagen". St. 1.Kl. gem.

"Soweit sie nicht ausschließlich eine Frucht der Gnade sind, stellen sie sich nur bei gemütvoller Einfühlung in die entsprechende Festzeit bzw. in den zugrunde liegenden Gebetstext ein". St. 3.Kl.

"Von gewohnheitsmäßiger Gleichgültigkeit bis zu echter kindlicher Frömmigkeit. Vermutlich werden nur wenige Kinder ernstlich den Segen Gottes aus ganzem Herzen für den bevorstehenden Tag erbitten. Bei stets den gleichen Kindern ist Zerstreuung zu beobachten". D. o. Kl. - Angabe

"Ohne vorhergehende Mahnung zum Mitdenken beim Beten ist das Schulgebet trotz Gebethaltung nur ein leeres Wortaufsagen. Eine diesbezügliche Frage, ehrlich beantwortet, zeigte, daß überhaupt kein Kind an das gedacht hatte, was es redete". St. 6. Kn.

"Ich habe den Eindruck, daß die Kinder nur selten ganz beim Gebet sind. In einem Gebet heißt es: "Nimm mich auch heut in deine Hut". Vor Einführung des Gebetes und auch danach wurde immer wieder erklärt, daß "deine Hut" von behüten, beschützen usw. kommt. Trotzdem beten viele Kinder immer wieder "Nimm mich auch heut in deinen Hut". M. o. Kl. - Angabe

"Ich habe nicht den Eindruck gewinnen können, daß die Schüler mit wirklicher Andacht das Gebet verrichten. Das Gebet vor dem Unterricht leidet darunter, daß der Schüler noch mit seinen Gedanken auf dem Schulweg oder dem ist, was er beim Eintritt in das Schulzimmer sah und hörte; das Gebet nach dem Unterricht daran, daß die Schüler in Gedanken bereits auf dem Heimweg sind. Das Schulgebet ist befohlen und nicht aus einem inneren Drang geboren". St. 3./4. Kl.

"Auch in Bekenntnisklassen gibt es eine ziemliche Anzahl von Kindern, für die das Gebet nur ein notwendiges Übel ist. Innerlich erfaßt von dem Text des Gebetes werden nur wenige Kinder (nicht allein die Schuld der Kinder)". St. 6. Kn.

Der Leser könnte den Eindruck gewinnen, als seien aus den 200 Lehrerberichten bewußt jene herausgegriffen, die die Frage nach den innerseelischen Vorgängen skeptisch bzw. völlig negativ beantworteten. Dem ist keineswegs so. Die fortlaufende Durchsicht der Schreiben ergab 23 Aussagen im Sinne der letzt angeführten, bis eine Lehrerin berichtete, ihre Kinder vollzögen das Schulgebet auch innerlich mit. Von den 56 Stadtlehrern kamen nur zwei (Unterklaßlehrer) zu einer positiven Beantwortung der Frage 1b. Nach obiger Ordnung zusammengestellt, ergeben die zu unserer Frage gewonnenen Lehrer-aussagen folgende Aufstellung:

I. Klasse ist vor dem Gebet meist gesammelt

Kinder sind a) bei Bittgebeten (**vor Proben**) in einer bestimmten Meinung

b) im allgemeinen "dabei"

Schulgebet für viele Kinder das Morgengebet, das ernst genommen wird.

Der ganze Körper der Kinder geht (beim Sprechen des freien Textes) mit.

Sprechen und andächtiger Blick sagen, daß die Kinder "mitdenken".

Kinder sehen in Gott einen Menschen, mit dem man sprechen kann.

Aufgeschlossen, gläubig,

nachahmende Hingabe.

24

II. Schulgebet, leeres Geplapper

ein erheblicher Teil betet nicht mit,

keine innere Anteilnahme,

Gewohnheit, gelangweilt, ungesammelt, gedankenlos,

zerstreut, an etwas anderes denkend.

Keine ins Bewußtsein dringenden Überlegungen.

Schulgebet gut gelerntes Gedicht.

Jede Ablenkung willkommen,

Notwendiges Übel,

kein Bewußtsein der Gottesnähe,

Jugend betet heute nur in subjektiver Notlage,

kein Gebet, sondern Schulbeginn- und Schulschlußzeremoniell,

immer nur "halb dabei", da das Beten einem Teil der Kinder völlig fremd,

leerer Blick, Leierton, ist Zeichen des Innern,

flatterhafter Blick gibt Ausdruck.

Konzentrationsschwäche der Kinder bestimmt die innerseelischen Vorgänge,

innere Vorgänge entsprechend der äußeren nachlässigen Haltung

98

III. Klasse betet nur

- a) nach vorausgegangener Mahnung oder Sammlung
- b) bei freien Gebeten
- c) bei freiem Gebet nach unmittelbar vorausgegangener Bibelstunde

Vom gelangweilten Mittunmüssen bis zur echten Sammlung alles zu beobachten,

innerseelische Vorgänge von individueller Frömmigkeit, elterlicher Erziehung, Alter abhängig,

Sammlung erfolgt erst während des Gebets,

äußere gute Haltung wirkt positiv auf seelische Vorgänge,

Singen schafft religiöses Gefühl,

wenn beim Einzelgebet das Horchen mitgefordert ist, dürfte die Seele nicht unbeteiligt sein,

die Lehrer erhoffen a) den guten Willen der Kinder

b) Ehrfurcht, Vertrauen, Liebe

c) innere Beteiligung, sobald religiöses Wissen einsetzt,

d) "anständige Kinder beten andächtig" 23

IV. 50 % der Klasse "dabei"

1/3 der Klasse "dabei"

10 - 20 % "dabei"

10 % "dabei" 7

Es wurde darauf hingewiesen, daß die Aussagen der Lehrer zur Frage 1b) nur mit Vorbehalt gewertet werden dürfen und Verallgemeinerungen ausschließen. Auch eine Kommentierung derselben kann nur sehr vorsichtig geschehen.

Es kann kein Zufall sein, daß die Aussagen zu Gruppe I, die davon sprachen, daß die Kinder in ihrem Wesen wohl das Schulgebet mitvollzögen, ausschließlich von Unterklaßlehrern stammten. Das ist psychologisch einsichtig¹⁾. Es will aber bedacht sein, daß sich "im Beten" der Schulanfänger oft wirklich nicht Gebet ereignet bzw. sich ereignen kann, während ihr bereites Mittun (nur aus der Kenntnis ihrer Gesamtentwicklung her verständlich), diesen Ein-

1) Vgl. "Glaubenswelt und Frömmigkeit der ersten Volksschulklasse"
S. 5 und S. 21

druck erweckt. Dennoch kamen nicht alle Unterklaßlehrer zu positiven Aussagen.

Lehrer, die ihrer Klasse die (zum Wesen des Gebets gehörende) Beteiligung des Ich absprechen, halten sich nicht immer an die geforderte, auf konkreter Beobachtung beruhende Berichterstattung, sondern fällen, wahrscheinlich von Erfahrungen dazu bestimmt, Pauschalurteile, etwa die Behauptung, die Jugend habe kein Empfinden der Nähe Gottes oder

"Unsere heutigen Kinder dieser Altersstufe beten von sich aus nur in einer sie bedrängenden subjektiven Notlage, oder wenn man ihnen anderer Not beibringt". M. 7. bzw. 8. Kl.

Die in diesen und anderen Aussagen enthaltenen Verallgemeinerungen wollen unbedingt revidiert werden. Manchen Lehrern (etwa dem, der behauptet

"anständige Kinder beten andächtig" D. ohne Klassenangabe)

müßte selbst erst eine Klärung der Begriffe gegeben werden. Machen sich doch hier Verwechslungen bedenklicher Art bemerkbar, deren geringste noch die Gleichschaltung des dem Glauben zugeordneten Gebets mit sittlichem Handeln ist. Es entspricht der Wirklichkeit des Gebetsvollzugs, währenddessen sich inner-seelische Vorgänge von der leiblichen Erscheinungsweise, also der "äußeren Haltung" nicht trennen lassen, daß die Lehrer immer wieder Bezeichnungen, die präzise auf die Bestimmung der äußeren Haltung anzuwenden wären (Mitschwingen des Körpers beim kindlichen Beten, flatterhafter Blick) zur Schilderung der seelischen Haltung des Kindes während des Schulgebets verwenden. Andererseits bezeichnen sie die äußere Haltung der Kinder mit Bestimmungen, die Ausdruck einer inneren Befindlichkeit darstellen¹⁾. (Un-)Konzentriertheit, nachlässig u. a.) Dieser Abschnitt muß stets im Zusammenhang mit dem vorhergehenden gesehen werden, d. h. er versucht, die Frage nach der Beteiligung der Kinder am Schulgebet von verschiedenen Seiten anzugehen.

Zusammenfassend sei noch einmal betont, daß über die Beteiligung des einzelnen Kindes am Schulgebet von seiten des Lehrers kaum etwas auszusagen ist; von daher ist verständlich, daß Lehrer sich von jeglicher Aussage distanzieren. Die 152 Lehrer, die Mitteilungen machten, unterscheiden sich in ihren Aussagen wieder nicht nach ihrem soziologischen Milieu. Bedenklich und beachtenswert will mir scheinen, daß nur 12 % und hier wieder Unterklaßlehrer, davon sprechen, daß ihre Kinder mit ihrem Wesen am Schulgebet beteiligt seien.

1) Vgl. S. 44

d) Der Lehrer während des Schulgebets

Für den, der das Schulgebet als das Gebet der versammelten Gläubigen anzusehen vermöchte, wäre die Frage, ob der Lehrer überhaupt eine und wenn ja, welche Funktion er während des Gebets der Klasse zu übernehmen habe, a priori gelöst. Da aber die Schulklasse heute (auch in der Konfessionsschule) keineswegs als Gemeinde im kirchlichen Sinn verstanden werden kann, wird sich der Lehrer gemäß seinen Vorstellungen von dem, was während des Schulgebets geschieht, verhalten.

Gebet der ganzen Klasse (Schüler und Lehrer umfassend) wird jedenfalls nur möglich, wenn in ihr Gemeinschaft erfahrbar wird, die wieder die Kinder untereinander und den Lehrer mit den Kindern verbindet, wenn die personale Ordnung, die dem Lehrer seine Sonderstellung während des Gebets nimmt, eklatant wird. Das gilt für das Gebet des Menschen in Gemeinschaft überhaupt, für das Gebet versammelter Christen, die sich per Christum, in dessen Namen und aus dessen Leben sie soziativ verbunden sind, an den Vater wenden, im besonderen. Dieses Bewußtsein, auch den heutigen Christen vielfach verloren gegangen, spricht aus einem Teil der Aussagen der Lehrer. Der Möglichkeiten, wie sich der Lehrer während des Schulgebets zu verhalten habe, gibt es danach nicht viele.

Die Frage 3b), die erkundete, wo der Lehrer während des Schulgebets stünde, ergab, daß nur wenige der Befragten sich während des Schulgebets als "Cerberus" verstanden wissen wollen, die Beispielwirkung durch das "Vormachen" des Lehrers aber betonen. Die befragten Lehrer beschrieben ihre äußere Haltung während des Schulgebets wie folgt:

Vor der Klasse, mit dem Gesicht zur Klasse stehend ¹⁾	78
seitlich neben den Kindern stehend ²⁾	72
im Rücken der Kinder	10
in Ober- und Mittelklassen neben, in Unterklassen vor den Kindern ³⁾	8
inmitten der Klasse ⁴⁾	9
anfangs vor der Klasse, später seitlich wie die Kinder zum Kreuz gewendet	5
seitlich zurückstehend	4
den Standort wechselnd	4
Blick zur Klasse und zum Kreuz	2
wie die Kinder	2
	200

Die Verschiedenheit der von den Lehrern vertretenen Ansichten dokumentiert sich in folgenden zu zitierenden Stimmen:

"Mit gefalteten Händen vor der Klasse, die Augen andächtig gesenkt, aber doch ab und zu immer wieder kurz die Kinder beobachtend, um etwa aufkommende Unandächtigkeit (zum Nachbarn oder zum Fenster hinaus schauen!) im Keime zu ersticken". D. ohne Angabe.

"Am sinnvollsten steht der Lehrer immer noch vor der Klasse mit Blickrichtung zur Klasse. Seine eigene Gebetshaltung macht auf die Kinder gewissen Eindruck, Fehlhaltungen können gleich verbessert werden". M. 8.Kn.

"Die Lehrerin steht seitwärts, leicht nach vorne gewandt, nicht ganz die Kontrolle vergessend". St. 5.M.

"Ich stehe seitlich vor der Klasse auch das ist Unterricht. Klasse soll an mir die richtige Haltung sehen und sich überwacht wissen". M. 3.Kl.

1) Davon "bewachen" 12 Lehrer ihre Kinder, blicken 9 Lehrer nicht auf die Klasse.

2) Davon: wie die Kinder Blick zum Kreuz 16
Blick zu den Kindern 8

3) Unterklassenlehrer geben an: "Der Lehrer steht davor und schlägt das Kreuzzeichen in Gegenbewegung mit der linken Hand". St. 1.Kl. um sich, wenn die Kinder die allgemeine äußere Form des Schulgebets beherrschen (pädagogische Absicht wird deutlich), sich aus dieser Stellung zurückzuziehen.

4) Davon: 4 mit Blick zum Kreuz.

"Das Gebet soll Lehrer und Schüler zu einer Gemeinde vor Gott vereinen. Vor Gottes Angesicht ist der Lehrer ebenso Kind, wie die Kinder und er darf getrost sein Disziplinieren für die Dauer des Gebets sein lassen, seine kleine Autorität vergessen und der großen Autorität Gottes vertrauen. Er soll deshalb keinesfalls mit dem Gesicht zur Klasse gewendet stehen". M. 3. M.

Für das Verständnis des Lehrers ist wichtig, daß er sich während des Schulgebets von seiner autoritären Lehrerstellung zu lösen vermag, die ihn während des Gebets so unendlich geistig hochmütig erscheinen läßt und daß er sich bestenfalls als "primus inter pares" verstehen lerne. In Klassen, in denen der Ablauf des Schulgebets das disziplinar wachsame Auge des Lehrers voraussetzt, finden sich die Kinder nicht zum Gebet, wenigstens nicht während des Geschehens, das wir mit Schulgebet bezeichnen. Die Ehrlichkeit verlangt, daß es hier unterbleibe. Man zwingt dann wenigstens nicht zu einem unechten Tun "als ob" - das, wenn sonst wo, so doch nirgends weniger erlaubt ist als beim Schulgebet. Der Lehrer hätte überall dort vom Schulgebet abzusehen, wo es eine traditionelle Einrichtung bleibt, die nicht je und je durch die Person der das Gebet Vollziehenden verlebendigt wird. Dort, wo letzteres aber geschieht, hört jede pädagogische Funktion des Lehrers auf. Seine Haltung ist wie die der Kinder vom aktuellen Tun bestimmt und muß daher eine gesammelte, geordnete sein. Sie mag von der Anforderung dessen her, was das konkrete Gebet bestimmt, verschieden sein. Die befragten Lehrer allerdings übten zumeist die bekannte, stehende Gebetshaltung.

Gestattet die Atmosphäre der Klasse das Gebet (daß es möglich werde, kann in der Intention des Lehrers und evtl. auch der Schüler liegen), so ist zum rechten Vollzug die Haltung des Lehrers, den Kindern nicht bewußt, bedeutsam. Den Kindern gilt der Lehrer als Vorbild, auf der Volksschuloberstufe nicht selten sogar als Leitbild. Wie er sich stellt - vom Wesen her - erspürt die Klasse intuitiv. Dennoch schien es völlig verkehrt, würde der Lehrer - eben weil er sich auch hier beobachtet weiß - pädagogisch wirken wollen. Je mehr es ihm während des Schulgebets gelingt, in äußerer Haltung und innerem Sein einer seiner Klasse, als der Seinsollenden zu werden, desto mehr ist das erreicht, was im Schulgebet als einem religiösen Akt verwirklicht werden kann und was im Aspekt auf die Kinder, die es vollziehen, und damit Gebet erfahren sollen, angestrebt wird.

2. Das Schulgebet in der Sicht der befragten Lehrer

Die Verwirklichung des Schulgebets hängt entscheidend davon ab, wie die Lehrer das Gebet grundsätzlich verstehen und wie sie seinen aktuellen Vollzug (als Schulgebet) beurteilen. Ob und inwiefern die Lehrer dem Schulgebet heute Berechtigung zusprechen, die Weise, wie und unter welchen Voraussetzungen sie es vollzogen wissen wollen, sollte mit der Fragengruppe 4 des an die Lehrer verteilten Fragebogens erkundet werden. Der Kreis der erreichten Personen ist bekannt. Zunächst ist nichts darüber ausgemacht, wie sie - als großen Teils konfessionell gebundene Lehrer - über das Gebet in der Schule von heute denken. Unter Pädagogen, auch innerhalb der Kirche, stehen sich verschiedene Auffassungen konträr gegenüber, wie der Christ in der Begegnung mit Kindern in der gegenwärtigen Weltsituation pädagogisch richtig handelt. Die Frage kompliziert sich, wenn wir sie im Aspekt auf die Welt der Schule im engeren stellen. Das Schulgebet wird zum Problem. Wie die Lehrer es sehen - über die objektive Richtigkeit ist wieder nichts auszumachen - sei dargestellt.

a) Grundsätzliche Aussagen zum Gebet in der Schule

Zunächst seien die Angaben von 200 Lehrern zur Frage 4a "Was halten Sie vom Schulgebet" systematisch dargestellt.

- 43 Lehrer nennen das Schulgebet "notwendig", da es die "täglichen Gebete" der meisten Kinder, überhaupt das Familiengebet im allgemeinen zu ersetzen habe.
- 31 Lehrer nennen das Schulgebet "notwendig" aus erzieherischen Überlegungen¹⁾
- 29 Lehrer nennen das Schulgebet "notwendig" (bzw. 7 davon "unerlässlich") ohne weitere Begründung.
- 22 Lehrer nennen das Schulgebet "sinnvoll", um dadurch das Tagwerk in den Dienst Gottes zu stellen bzw. um seinen Segen dafür zu erbitten.
- 7 Lehrer nennen das Schulgebet "sinnvoll" bzw. "wertvoll" ohne nähere Angaben.
- 6 Lehrer nennen das Schulgebet "sinnvoll", weil im Schulgebet das Kind seine wesentliche erste Aufgabe erfülle, es das Erlebnis Gottes und der Gemeinschaft verschaffe.
- 3 Lehrer nennen das Schulgebet sinnvoll, da sein Wert größer sei als die zugestanden Mängel.

1) 14 dieser Lehrer heben das Schulgebet besonders als Mittel zur religiösen Erziehung hervor.

- 16 Lehrer nennen das Schulgebet traditionsbedingt zur Schule gehörig (6 davon zur katholischen, einer zur christlichen Schule gehörend).
- 4 Lehrer nennen das Schulgebet "vorschriftsmäßig" zur Schule gehörig.
- 13 Lehrer nennen das Schulgebet ständig von Gewöhnung bedroht, der es vielfach unterliegt, wodurch sein Wert sinkt¹⁾.
- 2 Lehrer nennen das Schulgebet eine Geste der Höflichkeit, (auch, so schränkt einer ein, wenn die Kinder meist nicht beteiligt seien).
- 2 Lehrer sagen, das Schulgebet könne "nicht nachteilig" sein, wenn es "kurz und aufmerksam" gesprochen bzw. gesungen werde.
- 6 Lehrer begrüßen das Schulgebet in der heutigen Form nicht.
- 16 Lehrer ließen die entsprechende Frage unbeantwortet.

Insgesamt erklären 103 von 200 Lehrern wörtlich, das Schulgebet sei "notwendig, bzw. unerlässlich". 31 Lehrer betonen in erster Linie die Notwendigkeit eines Schulgebets aus erzieherischen Überlegungen,

"Beginn und Schluß des Unterrichts sind aus erzieherischen Gründen in einer Bekenntnisschule nicht ohne Gebet denkbar". D. 7./8. Kl. gem.

"Bei richtiger Durchführung ist das Schulgebet ein nachhaltiges Mittel zur sittlich religiösen Erziehung, zur Willensbildung, zur Konzentrationssteigerung und zum Gemeinschaftsdenken und -fühlen". M. 4. Kn.

"Das Schulgebet ist Mittel zur Sammlung und inneren Ruhe und Erziehung zum Beziehen des gesamten Lebens des Kindes, vor allem der Arbeit auf Gott". M. 4. M.

Das Gebet dient hier als Mittel, das im Augenblick "Konzentration" "Sammlung" schafft, das "Einigung" der Klasse erwirkt und ihr Empfinden für Gemeinschaft stärkt; die positive Seite der Gewöhnung wird in besonderer Weise geschätzt. Schließlich wüßten die Kinder durch das Schulgebet, daß jetzt der Schultag beginne. Es sei, so meinten zwei Lehrer, notwendig, weil sich sonst der Sprung in die Arbeit zu abrupt vollzöge.

Das Gebet wird hier in Dienst genommen. Das Schulgebet primär aus pädagogischen Überlegungen zu pflegen, ist vom Wesen des Gebets her unerlaubt.

Damit darf nicht das Argumentieren all der Lehrer gleichgesetzt werden, denen das Anliegen der Glaubensunterweisung der Schulkinder wichtig ist. Auch sie wollen und können vielfach das Gebet in der Schule nicht entbehren, sondern bezeichnen es als notwendig.

1) Gemeint ist wohl nicht das positive Moment der Gewöhnung, sondern leere Gewohnheit.

Die Begründung des Schulgebets ähnlich der folgenden erscheint zahlreich:

"Eine lückenlose Gewöhnung an das Gebet vor und nach dem Unterricht ist notwendig, da das Gebet uns aufgegeben ist, als tägliche Pflicht und Arbeit. Das Schulgebet bleibt stets problematisch, weil viel 'Gewohnheit' und wenig echtes Bedürfnis dabei ist. Aber - manches Kind würde sonst nie beten bzw. nie die Gebete sprechen und behalten, die es vielleicht später einmal mit Inhalt füllt". M. 3. M.¹⁾

43 Lehrer äußern sich im folgenden Sinn eindringlich:

"Ich könnte das Schulgebet nicht missen, nachdem auch bei uns auf dem Lande in vielen Familien kaum mehr gebetet wird". D. 4./5. Kl.

"2/3 der Kinder ist das Gebet von daheim aus unbekannt. Sie lernen durch das Schulgebet beten und bekommen einen Gebetsschatz". D. 2. oder 3. Kl.

"Das Schulgebet ist bei einem großen Teil der Kinder die einzige Art des täglichen Gebets, schon deshalb ist es sehr wertvoll. Bei Unterrichtsbeginn immer". St. 1./2. Kn.

"Unbedingt notwendig - es ist Ersatz (leider) für das Familiengebet - es gehört zur Gemeinschaft - es fördert das gemeinschaftliche Gebet in der Kirche - es strahlt in die "gebetslose" Familie zurück". St. 7. Kn.

"Das Schulgebet ist unbedingt erforderlich. In vielen Fällen ersetzt es das nicht gebetete Morgen- bzw. Tischgebet, hält durch sein Beispiel zu regelmäßigem Beten an und ist eine gute Vorübung für das Gemeinschaftsgebet". St. 2./3. Kl.

"Schulgebet wird in manchen Klassen zur leeren Formel, die Kinder finden es langweilig und machen nur mechanisch mit. Das kann man nicht als Schulgebet bezeichnen. Ein wirkliches Gebet ist in der Schule wichtig, da ein Teil der Kinder zuhause das tägliche Beten nicht kennt". M. 1./2. Kl.

Burgardsmeiers Feststellungen "Man betet in Köln und Umgebung wenigstens morgens beim Aufstehen, vor und nach dem Mittagessen, vor und nach dem Abendessen und beim Schlafengehen"²⁾ und "Um das 6. Jahr werden die meisten Kinder das 'im Namen des Vaters', das 'Ehre sei dem Vater', das 'Vaterunser'

1) Der Gedanke der Pflichterfüllung tritt in den Vordergrund und verdrängt jenen ersten, der besagt, daß in der Begegnung des Kreatürlichen Du-Gottes mit dem Absoluten die Wesenserfüllung des Menschen liegt.

2) Burgardsmeier, Gott und Himmel in der psychischen Welt der Jugend, Düsseldorf 1951, S. 127

und das 'Ave Maria' kennen"¹⁾ decken sich mit den Erfahrungen der befragten Lehrer und den eigenen, die den genannten Erfahrungen Burgardsmeiers völlig entgegenstehen, keineswegs. Die eben angeführte Gruppe von Lehrern sieht das Schulgebet stellvertretend für das nicht (mehr) aktualisierte Gebet in der Familie oder auch des einzelnen Kindes in seiner privaten Sphäre. Hier soll das Gebet in der Schule das Kind zu seinen täglichen Gebeten "zwingen". Die Hoffnung der Lehrer klingt an, daß durch das Gebet in der Schule sich die Kinder an ihre täglichen Gebete gewöhnten bzw. sich zu persönlichem, außerschulischem Gebet angeregt fühlten. Ein Lehrer meint gar: "Wer das Beten (in der Schule) gelernt hat, wird später als Erwachsener das Beten nicht vergessen". M. 3. Kl. gem. Die Naivität vieler (besonders integralistisch denkender) Lehrer, die an der Wirklichkeit des Lebens, die eine andere Sprache kennt und die obendrein an dem, was Gebet ist, vorbei sieht, dokumentiert sich hier. Man glaubt zum Teil immer noch, damit, daß man in der Schule das Gebet lehrt und pädagogisch handelnd pflegt, das Rechte getan zu haben. Doch, "keine Erziehung (auch keine Gebetserziehung) kann die Begegnung mit Gott erzwingen, kann eine religiöse Wirklichkeit schaffen"²⁾. Wohl kann sie den Weg weisen. Das versuchen die Lehrer, die den Ausfall der Familie erfahren, nach ihren Angaben in der Schule. Es läßt sich fragen, ob der vergangene Weg (die rechte Intention und das rechte persönliche Verständnis der Zusammenhänge seien vorausgesetzt) überhaupt oder der allein richtige ist. Nach den Aussagen der Lehrer zweifeln sie in der Mehrheit wenig daran.

Eine weitere Gruppe von Lehrern (35 von 200) pflegt das Schulgebet weniger aus religionspädagogischen Erwägungen, sondern um seiner selbst willen, scheint aber von der Voraussetzung auszugehen, als wäre die durch die Wiedergeburt geschenkte Beziehung zu (oder zumindest die natürliche religio an) Gott eine heute nicht gestörte Selbstverständlichkeit. Nach ihrer Meinung ist das Schulgebet nicht zu missen, weil dadurch die Tagesarbeit in Gottes Dienst gestellt würde, bzw. weil im Schulgebet der Segen für die folgende Arbeit zu erbitten sei; oder sie halten das Schulgebet für sinnvoll, weil in ihm die erste Aufgabe des Menschen sich ereignet, es der Klasse das Gotteserlebnis bzw. das Erlebnis, Arbeitsgemeinschaft unter Gott zu sein, verschaffe.

"Es stellt die gesamte Schularbeit zu Anfang in den Dienst Gottes und soll nach Abschluß des Unterrichts weiterwirken bis hinein ins Elternhaus". M. 5. Kl. gem.

1) Burgardsmeier, Die religiöse Erziehung in psychologischer Sicht, Düsseldorf 1955²⁾, S. 236

2) E. Weniger, Die Autonomie der Pädagogik in: Die Eigenständigkeit der Erziehung, Weinheim a. d. Bergstraße 1952, S. 86

Das benediktinische "bet und arbeit" ergänzen die Lehrer, die ihre bejahende Stellung zum Schulgebet darlegen, in vielen Fällen als zusätzliche Begründung. Inwieweit sich die letztgenannten Stimmen aus theoretischem Wissen, aus persönlicher Erfahrung kommend, gewonnen aus dem gemeinsamen Leben und Arbeiten mit der Klasse, nähren, kann nicht festgestellt werden.

Jene 16 Lehrer, die das Schulgebet bejahen, weil sie es zur Tradition unserer Schule gehörend sehen, die es, weil eben eingeführt, zu üben gelte und mehr noch jene, die das Schulgebet als "vorschriftsmäßig angeordnet" verstehen, tragen dazu bei, daß ein ehemalig Lebendiges auf direktem Weg zur bloßen Attrappe werde.

"Es ist das tägliche Gebet der Schulstube und steht für die katholische (und wohl auch für die evangelische) Schule unter dem Gebot Gottes". D. 5. Kl.

Wenn das Wort A. Schweitzers, daß bloß überlieferte Wahrheiten aufhören, wirkliche Wahrheiten zu sein, Gültigkeit besitzt, so trifft es für nichts mehr zu, als für ein tradiertes, erstarrtes Schulgebet. So wenig Traditionalismus das Schulgebet berechtigt erscheinen läßt, so wenig begründet die irrige Annahme, das Schulgebet sei "Pflicht oder Vorschrift" ein Schulgebet. Als ob sich die Begegnung Geschöpf - Schöpfer auch nur im entferntesten durch Vorschriften anordnen ließe. Das Schulgebet zu pflegen, weil es Bekenntnischarakter trage und somit zum Wesen der Bekenntnisschule gehöre, wie das 7 Lehrer angeben, läßt das Gebet in der Schule zur Demonstration werden. Es unterliegt hier schulpolitischen Begründungen bei gleichzeitiger völliger Verkennung.

Beachtung verlangen jene 19 Lehrer, die in Sorge sehen:

"Das Schulgebet geschieht meist leiermäßig, zu sehr gewöhnt".

M. Mädchenklasse

"Bewußt gebetet vereinigt es die Klasse zur religiösen Betätigung, als bloßes Lippenbeten ist es wertlos und ein Zeitverlust. Es ist sogar schädlich, weil es den Kindern einen falschen Begriff vom Beten überhaupt vermittelt".

St. 6. Kn.

"Das Schulgebet wird in manchen Klassen zur leeren Formel, die Kinder finden es langweilig und machen nur mechanisch mit. Das kann man nicht als Schulgebet bezeichnen". M. 1./2. Mädch.

Diese Lehrer kommen in ihren Ausführungen nicht immer zur Bejahung des Schulgebets in der heutigen Form. Aber gerade sie scheinen mir zur Lösung des Anliegens - da sie die Problematik sehen und nicht wie manche andere

der Täuschung unterliegen - ein gewichtiges Stück beizutragen.

Zusammenfassend ist festzustellen: Es ergaben sich in der Auswertung der Stellungnahmen der Lehrer zum Schulgebet keine spezifischen Angaben, die die Lehrer aus großstädtischem oder aus dörflichem Milieu differenziert oder besonders häufig gemacht hätten. Soweit überhaupt von verschiedenen akzentuierter Betrachtung des Schulgebets von seiten der Lehrer gesprochen werden kann, so wurde sie von Lehrern aller in Betracht kommenden Wirkungsbereiche in verhältnismäßig gleicher Streuung getroffen. Auffallend ist, daß nur 19 von 200 Lehrern das Schulgebet, wie es heute in den Klassen Verwirklichung findet, in seiner Problematik benennen.

Die Mehrzahl aller befragten Lehrer aber spricht sich, den aktuellen Vollzug des Schulgebets mitunter kritisierend, grundsätzlich zustimmend dazu aus, würde, das lassen die Angaben ersehen, eine Distanzierung vom Schulgebet weit von sich weisen.

b) Das Schulgebet in zeitlicher Ordnung oder aus der Situation

Es konnte bei der Ausgabe des Fragebogens keineswegs damit gerechnet werden, daß die Beantwortung der Frage 4a ein derart positives Ergebnis zeitigen würde, d. h. daß weitaus der größte Teil der antwortenden Lehrer das Gebet in der Schule für angebracht, ja wertvoll bzw. notwendig hielt. Wie das Ergebnis der Befragung ersehen ließ, erhebt sich über die Frage nach der Richtigkeit oder Zweckmäßigkeit eines Schulgebets in unserer heutigen Volksschule an sich bei den meisten der antwortenden Lehrer keine Diskussion.

Wer aber das Gebet in der Schule wünscht, sagt damit noch nicht, daß er es als Schulgebet im herkömmlichen Sinn - täglich als Auftakt und Abschluß in allen uns zugänglichen Klassen Bayerns praktiziert - bejaht. Deshalb lautete die Frage 4b): "Finden Sie es (das Schulgebet) zu Unterrichtsbeginn und -schluß immer für richtig?" Zahlenmäßig aufgegliedert ergaben die Antworten von 200 Lehrern auf die Frage 4b):

- 86 Lehrer halten das Schulgebet zu Unterrichtsbeginn und -schluß immer für richtig.
- 47 Lehrer halten das Schulgebet zumindest zu Unterrichtsbeginn immer für richtig, 8 davon nennen es "das einzige Gebet" der Kinder am Tag, 5 das Morgengebet der Kinder und zwei den Auftakt am Morgen.
- 30 Lehrer lehnen das Schulgebet in besonderen Ausnahmefällen (u. U. Zeitdruck bei Unterrichtsschluß) ab.
- 163 Lehrer Übertrag

163 Lehrer Übertrag

- 19 Lehrer nennen das Schulgebet "nicht immer" (3 davon "meist") richtig, einer dieser Lehrer hält es nur für angebracht, so die Kinder eine echte Intention bewegt.
- 5 Lehrer befürworten das Schulgebet im "fruchtbarsten" Moment.
- 3 Lehrer befürworten zu Schulschluß ein Lied (geistlich oder profan).
- 2 Lehrer ersetzen das Schulgebet gelegentlich durch einen Spruch oder durch ein passendes Lied.

8 Lehrer beantworten die Frage nicht.

200 Lehrer

Nach der zahlenmäßigen Aufschlüsselung der Antworten ist die Erläuterung der Gesichtspunkte, unter denen die Lehrer diese Frage beantworteten, erforderlich.

Insgesamt sprachen sich von 200 Lehrern 133 = 66,5 % dafür aus, daß zumindest der Beginn eines Schultags unter das Gebet gestellt werde. "Zum Unterrichtsbeginn auf alle Fälle, am Ende wird bei uns nicht gebetet, da sonst im Alltagsleben nach Beendigung der Arbeit ein Gebet auch nicht üblich ist". St. 8. Mädch.

Nahezu die Hälfte, 43 % der erfaßten Lehrer, hält das Schulgebet grundsätzlich und ohne Einschränkung zu Anfang und Unterrichtsschluß für richtig.

"Es stellt die gesamte Schularbeit zu Anfang in den Dienst Gottes und soll nach Abschluß des Unterrichts weiterwirken bis hinein ins Elternhaus". St. ^{ohne Kl.} Angabe

Ein Großteil der Lehrer begründet die positive Beantwortung dieser Frage damit, daß das Schulgebet (wir vernahmen es auch an anderer Stelle) den Kindern zu den täglichen Gebeten bzw. zum Morgengebet bzw. zum "einzigen Gebet am Tage" verhelfen soll¹⁾.

Nicht wenige Lehrer beantworten die Frage 4b auch mit ja, schränken aber ein, daß die Gefahr des Geleiers groß oder "die schulischen Umstände wenig zu echtem Gebet geeignet" St. 3./4. Kl. gem. seien.

Die letztgenannten Gesichtspunkte, aber auch die Beobachtung, daß die Kinder nach Schulschluß ermüdet, zu einem Gebet nicht mehr fähig sind, läßt drei Lehrer zu Unterrichtsende auf das Gebet zugunsten des Liedes verzichten. Aus den Schreiben jener Lehrer, die angeben, das Gebet zu Schulschluß zu unterlassen,

1) In diesem Sinne läßt eine Lehrerin Schulanfänger gar das Tischgebet vor der Pause sprechen.

wenn die Zeit dränge, die Kinder erhitzt oder sehr erregt seien (Turn- oder Spielstunden) läßt sich ersehen, daß sie das Schulgebet zu Unterrichtsbeginn wohl akzeptieren und üben.

Es gibt Lehrer, die das Schulgebet meist bzw. nicht immer für richtig halten oder die das Schulgebet in besonderen Ausnahmefällen, wie es im folgenden dargelegt wird, für nicht angebracht ansehen.

"Nein! Es wird wohl am häufigsten sein, doch gewisse Situationen lassen einen anderen Zeitpunkt und oft auch den Wegfall des Gebetes fruchtbarer erscheinen als einer sinnlos gewordenen Tradition um ihrer selbst willen weiter Genüge zu tun". M. 3. Kn.

"Grundsätzlich ja. Dort aber nein, wo es nur eine Gewohnheitsangelegenheit ist und wo vor allem die Voraussetzungen für das Gebet fehlen (z. B. vorangegangener Streit, Ereignisse, die die Gemeinsamkeit, das Vertrauen, das Klassenklima, vorübergehend gestört, wenn nicht ganz vernichtet haben". St. ohne Klassenangabe.

Die Stellungnahme einer Lehrerin, die die Frage 4 undifferenziert beantwortet, die mir aber stellvertretend für viele andere zu sein scheint, sei angeführt:

"Die Regelmäßigkeit des Schulgebets zu Beginn und Schluß birgt die größte Gefahr des gewohnheitsmäßigen Betens ohne innere Anteilnahme. Auch ein ständiges Mühen um Verinnerlichung des Gebets schaltet diese Gefahr nicht aus. Manchmal ist für mich das Weglassen eines Schlußgebets wertvoller, wenn die Zeit drängt, das Schulzimmer rasch geleert werden muß". M. 4. M.

Eine letzte Gruppe von Lehrern hält das Schulgebet zu Unterrichtsbeginn bzw. -schluß für eine Notlösung. Nach ihrer Meinung sollte das Gebet in der Schule keinen zeitlich festgefügtten Platz einnehmen, sondern jeweils dann, wenn es ungekünstelt und organisch aus dem Schulgeschehen erwächst, in der Klasse erstehen:

"Nein! Denn besser nicht so oft gebetet, aber richtig. Unorganisch erzwungenes Gebet schadet mehr, darum Gebet nur, wenn es sinnvoll vollzogen werden kann". München-Religionslehrer

Zusammenfassend ist festzustellen, daß die eben zur Darstellung gekommenen Angaben der Lehrer folgerichtig jene ergänzen, die sie zur Frage nach dem Schulgebet an sich, das zumeist befürwortet wurde, machten. Zunächst mag es verwundern, wenn sich von 200 Lehrern 114 = 57 % vom obligatorisch gepflegten Schulgebet in irgendeiner Weise, zumeist pädagogisch begründet, di-

stanzieren; andererseits befürworten 86 Lehrer = 43 % das Schulgebet im herkömmlichen Stil zu Unterrichtsbeginn und -schluß, wobei sich die Differenzierung der Aussagen wieder nicht verschiedenen soziologischen Bereichen, in denen die Lehrer wirken, zuordnen läßt. Hervorzuheben ist, daß das Gros jener Lehrer, die sich konsequent für ein Schulgebet zu Schulbeginn und -schluß aussprechen, von Landlehrern gestellt wurde.

c) Abwechslung der Gebete in der Schule

Die Frage 4c wollte erkunden, ob die Lehrer - daß sie ein Schulgebet üben, war den gegenwärtigen Schulverhältnissen entsprechend vorausgesetzt und wurde in der Beantwortung von Frage 4a und 4b bestätigt - "häufige Abwechslung oder das Beibehalten eines oder weniger Schulgebete für günstiger" hielten.

Nicht nach der formalen Gestaltung, sondern ob eines oder eine Pluralität an Gebetstexten bzw. Liedern das tägliche Schulgebet in der betreffenden Klasse bestimmt, war gefragt. Auf den einfachsten Nenner gebracht, lauten die Aussagen von 200 Lehrern zur Frage 4c:

71 Lehrer befürworten die Abwechslung des Schulgebetstextes.

41 Lehrer befürworten die häufige Abwechslung des Schulgebetstextes.

15 Lehrer befürworten Abwechslung und zugleich das Beibehalten einiger "Kerngebete".

11 Lehrer beginnen mit wenigen Texten zum Schulgebet, streben aber Abwechslung an (davon 9 1. Klasselehrer).

10 Lehrer halten gelegentlichen bzw. sinnvollen Wechsel zwischen verschiedenen Schulgebeten für richtig.

9 Lehrer halten "wenig" Wechsel in den Schulgebeten für angebracht.

7 Lehrer halten Abwechslung des Schulgebets dem Kirchenjahr entsprechend für zweckmäßig¹⁾.

6 Lehrer halten die Abwechslung zwischen "einigen" (2 Lehrer "zwischen zwei oder drei Gebeten" einer "zwischen 5 Anfangs- und 2 Schlußgebeten") für sinnvoll.

5 Lehrer befürworten das Beibehalten eines festen Schulgebets (einer davon schränkt ein und sagt, das jeweils nach dem Gebet gesungene Lied wechsele).

3 Lehrer halten den Wechsel der Gebete nach einem Gebetsplan, wie sie ihn kennen, für empfehlenswert.

178 Lehrer Übertrag

1) Die originale Beantwortung ließe sich bei 5 von diesen 7 auch im Sinne, daß das Schulgebet mit Beginn eines neuen Abschnitts im Kirchenjahr wechsele, verstehen.

178 Lehrer Übertrag

- 3 Lehrer befürworten eine Abwechslung zwischen Gebetstexten und Liedern (aus den Aussagen geht nicht hervor, ob ein Wechsel zwischen verschiedenen Texten und Liedern mitverstanden werden soll.)
- 2 Lehrer befürworten den Wechsel des Schulgebets zwei- oder dreimal jährlich.
- 1 Lehrer befürwortet den Wechsel des Schulgebets innerhalb einer Woche.
- 16 Lehrer beantworteten diese Frage nicht oder so, daß ihre Stimme nicht wertbar ist.

200 Lehrer

Die Mehrzahl der Lehrer befürwortet einen Wechsel in den Schulgebeten, will aber doch einen feststehenden Stamm an Schulgebeten (der an sich durch eine Abwechslung in den Texten nicht verneint wird) und entschließt sich neben der Abwechslung auch für "das Beibehalten bestimmter Gebete". Es wird gesagt, ein Schulgebet sei, bis es zum festen Besitz der Klasse geworden sei, beizubehalten, damit es eingeprägt werde. Der Vollzug des Schulgebets darf nicht als Rahmen dafür dienen, daß Gebetstexte eingeprägt werden. Als Gebetstexte sind nur solche zu verwenden, die die Kinder wirklich beherrschen. Ihr Denken darf während des Schulgebets keineswegs von der Mühe um den Fortgang des Textes u. ä. beansprucht sein.

Die Aussagen von 138 Lehrern, stellvertretend seien zwei angeführt, bekunden zweifelsfrei, daß sie einer Abwechslung zwischen verschiedensten Schulgebeten den Vorzug geben.

"Ich Sorge für häufige Abwechslung. Künstlerisch wertvolle Gebete aus dem Lesebuch. Das Gebet kann auch einmal von einer Mitschülerin vorgesprochen werden. Häufig werden Kirchenlieder eingesetzt". M. 8./7. Mädchen.

"Hierzu meine eigene Praxis. Teils persönliches Gebet (die Kinder sagen mit eigenen Worten "wie ich es mir denke") teils ein auswendig gesprochenes gelerntes Gebet, öfters auch ein Lied, wobei die Kinder immer gern viele Strophen singen möchten. Ich glaube, daß nur kleinere Kinder (etwa bis 4. Schuljahr und auch da nicht alle) vor der Klasse ein freies persönliches Gebet ohne Hemmungen sprechen. Oft sagen die Kinder: Ach Fräulein, beten wir heut leise, jeder für sich, mit eigenen Worten! Häufige Abwechslung beim Beten halte ich deshalb für günstiger, weil ja auch das spätere Gebetsleben des Erwachsenen nicht so monoton verlaufen soll ...". M. 4. Kl. Mädchen

Wie gezeigt, halten manche Lehrer einen "sinnvollen", "gelegentlichen" Wech-

sel zwischen einigen Gebeten für richtig.

"Abwechslung ja, aber mit Maß. Unsere Kinder bedürfen in der Gegenwartsituation eines bestimmten, sicheren Schatzes an Gebeten, die für sie wirklicher Besitz werden soll. Ein Zuviel würde ihre entwicklungsbedingten Kräfte überfordern. Jedenfalls niemals die Gewohnheitsgebete. Auch ein Gebet muß die innere Aktivität des Kindes ansprechen. Die Entscheidung dieser Frage hängt von dem jeweiligen Klassenniveau ab. Idealfall: Das freie Schulgebet abwechselnd vom Lehrer und den Schülern gesprochen". St. Kn. OK1.

11 Lehrer sehen sich durch äußere Gegebenheiten (z. B. Schulanfänger) zunächst an wenige Gebete gebunden, um dann zu mehr Abwechslung in den Gebeten überzugehen, während eine andere Gruppe für das Beibehalten weniger Schulgebete und nur für sehr vorsichtigen wohlbedachten Wechsel an Gebetstexten sich ausspricht.

"Einige wesentliche Gebete sollen häufig wiederholt werden - feststehendes Morgen- und Schlußgebet, ebenso Tischgebete, aber aus verschiedenen Anlässen kann auch einmal etwas Passendes gebetet oder gesungen werden"¹⁾. M. 7. bzw. 8. Kl.

"Wenige Gebete, wechseln nur in größeren Zeitabständen, Gebete dürfen nicht der Mode unterworfen sein". D. ohne Klassenangabe; nach den weiteren Angaben läßt sich Unterstufe vermuten.

Diese letzte, unsachlich das Beibehalten weniger Schulgebete vertretende Meinung (der Begriff der Mode wird dem Sachverhalt überhaupt nicht gerecht) reicht ihrem Wesen nach in die Gruppe der Aussagen hinein, die für das Beibehalten eines oder höchstens weniger Texte plädieren, ein für einen längeren Zeitabschnitt gleichbleibendes Gebet für richtig ansehen. Schwierig anzugehen waren bei der Auswertung unklare Aussagen, die dann auch in der zahlenmäßigen Aufschlüsselung in keiner Gruppe mitgezählt wurden, wie etwa die folgende:

"Mehrere Schulgebete sollen abwechselnd, je nach Zeit und Monat gebetet werden, z. B. frühmorgens, das Morgengebet, mittags vor dem Essen das Gebet vor dem Essen usw. Im Monat Mai viele Mariengebete, im Juni Herz-Jesu-Gebete usw.". M. 1. Kn.

Handelt es sich nicht um Allgemeinplätze, wenn etwa im Juni "Herz-Jesu-Gebete" (man bedenke eine 1. Klasse!) für angebracht gehalten werden? Weiß

1) Unterstreichung im Original

schon keine der befragten Klassen und keiner von 200 Lehrern ein brauchbares Christusgebet anzuführen, so ist es unwahrscheinlich, daß diesem Lehrer "Herz-Jesu-Gebete" zugänglich sind. Es scheint, der zitierte Lehrer wechselt weit weniger in den Gebetstexten ab, als er es selbst zunächst als Imperativ ausspricht, vertritt er doch selbst "das Morgengebet" usw.

Was die betreffenden Lehrer für den geringen Wechsel an Schulgebeten, für das Beibehalten weniger oder gar nur eines Gebetstextes sich aussprechen ließ, geben sie folgendermaßen an: Einmal sei die Neigung, an einem Schulgebet festzuhalten, Sache persönlicher Veranlagung, dann aber - so sagen andere - fordere die Heiligkeit des Gegenstandes eine gewisse Statik und erlaube nicht den dauernden Wechsel an Texten. Dazu kommen die Lehrer, die im Wiederkehren des immer oder doch für eine mehr oder minder lange Zeit gleichbleibenden Gebetstextes eine positive Gebetsgewöhnung schaffende Einrichtung sehen.

Daneben stehen die Lehrer, die keine Begründung dafür, daß sie wenige Texte für günstiger hielten, geben. Ein Teil der Lehrer verstand die Frage 4c auch nach der formalen Seite hin, d. h. nach der Abwechslung in der Gestaltung.

"Abwechslung - viele gemeinsame Gebete - vor allem kurze, besinnliche, die vorher inhaltlich voll und ganz durchbetrachtet sein müssen - der Lehrer soll selbst Gebete gestalten - Kinder können auch dazu beitragen". St. 8. Kn.

Es fällt auf, daß Lehrer immer wieder betonen, das Beibehalten eines Schulgebets sei "der Keim des Leierns", bzw. Abwechslung der Gebetstexte, vor allem auch freie Gebete würden jenes Übel indirekt bekämpfen. Die Notwendigkeit und Aufgabe beständiger und sorgfältiger Sprachkultur, die dann erst langsames, sinnbetontes, verhaltenes Sprechen der Klasse und ihrer Vorbeter erwirke - zweifelsohne zu rechtem Schulgebet unumgänglich nötig - wird von den Lehrern bei der Beantwortung der Frage 4c nicht nur einmal betont. Sie scheint ihnen um so dringlicher, als die Gebetsprache (vieler Erwachsener) in der Kirche und nicht zuletzt das "Vorbild" der Geistlichen in Sprache und Haltung beim Gebet in der Schule, der Kirche gerade dazu angetan sei, jeden Gebetsgeist im Schulkind zu ertönen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß nach ihren Angaben der größere Teil der Lehrer (eine genaue zahlenmäßige Angabe verbietet sich, da manche Angaben der Lehrer verschieden interpretiert werden können) für Abwechslung in den Schulgebeten plädieren, um aller mechanischen Gewohnheit, dem bloßen Lippengebet und Geleier, zu entgehen. Außerdem könne nur Dynamik in materialer und formaler Hinsicht der psychologischen Situation der einzelnen Klassen gerecht werden. Unter jenen Lehrern, die wenig Abwechslung unter den

Schulgebeten, einen festen Gebetsplan oder das Beibehalten eines bestimmten Schulgebets für richtig halten, fand sich kein Lehrer, der an einer Großstadtsschule unterrichtet. Der Schluß liegt nahe, daß die heute von Psychologen konstatierte erhebliche und rasche Umstellungsbereitschaft der Kinder, den Lehrer (in großen Städten mehr fortgeschritten als an kleinen Orten) bis zur Frage nach der Gestaltung bzw. nach der Abwechslung der Schulgebete zur Anpassung veranlaßt.

d) Das Schulgebet in seinen Formen und seiner Gestaltung

Man könnte annehmen, daß das Schulgebet (über das an keiner dem Lehrer zugänglichen Stelle etwas den Inhalt oder die Form betreffend verfügt ist), das aber den Schulalltag einleitet und meist auch beschließt, in mannigfacher Weise praktiziert wird. Die Erfahrung jedoch lehrt, daß in sehr vielen Volksschulklassen ein geistloser Traditionalismus die in der ersten bzw. zweiten Klasse "gelernten" Gebete - oft kaum durch weitere ergänzt - an den Anfang und Schluß des Unterrichts als Schulgebet stellt und in träger Monotonie durch die acht Schuljahre schleppt.

Kaum jemand, weder Lehrer noch Religionslehrer noch Schulleiter, noch die kirchlichen Aufsichts- und Verwaltungsbehörden scheinen sich die Frage zu stellen, ob das tägliche Schulgebet, das oft und oft ein "Gebet ohne Gott" (darüber waren sich alle von mir Befragten einig) genannt werden muß, ob ein Formalismus dieser Art nicht dazu angetan ist, die solchermaßen vergewaltigten Kinder geradezu auf den Weg des Unglaubens zu stellen. Doch die Erfahrung lehrt ebenso (die auf die Fragebogen eingegangenen Antwortschreiben geben Zeugnis), daß immer wieder einzelne Lehrer versuchen, das Schulgebet (um seiner selbst und der Kinder willen) aus der es bedrohenden Alltäglichkeit zu lösen, es nach Gehalt und Formulierung der aktuellen Befindlichkeit der Kinder anzupassen. Gerade aber der kirchlich gebundene Lehrer ist in Gefahr, (gewöhnt, auf die Autorität der Kirche zu bauen und die seit altersher gebräuchlichen Gebetsformeln zu pflegen) die so dringend nötige Initiative und Entscheidungskraft als Einzelner nicht aufzubringen. So fehlt es nicht selten gerade ihm an Mut, selbst Dinge, die er in ihrer gegenwärtigen Hohlheit erkennt, als solche zu brandmarken. Er steht unschlüssig, versucht durch eigenes privates Tun das, was von den vielen nicht mehr vollziehbar ist, zu kompensieren und vertraut schließlich auch hier auf das opus operatum - wenn er überhaupt sieht, wie die Dinge im argen liegen.

Um darstellen zu können, wie das Schulgebet heute in praxi gestaltet wird, waren neben der Beobachtung verschiedener Klassen, die indirekt gewonnenen Aus-

sagen der Lehrer zu dieser Frage nötig. Ergänzend mögen auch die Angaben der 10 Mädchenoberklassen, was in der Schule gebetet würde, Material liefern.

Nicht wenige Kinder und Lehrer verstehen das Schulgebet - das lassen erstere freimütig wissen - als das Zeichen "daß man merkt, daß die Schule angeht". Die Lehrer scheinen es als probates "Lärmstill-Mittel" (K. Tilmann) anzusehen. So ertönt in das mehr oder minder laute Geschnatter bzw. in die Unterrichtsvorbereitung hinein der "Schlachtruf": "Auf zum Beten" oder auch nur ein gedehntes lautstarkes "Im Namen des Vaters ...". Dann läuft das "Gebet" - die Kinder wissen ja zumeist in diesen Klassen was folgt - der Gewohnheit gemäß ab. Ein an den Kasernenhof erinnernder Stimmaufwand tut das seine. Soll der Satz "die Gebetsroutine jedenfalls, das selbstverständliche und gewohnheitsmäßige Herunterschnurren eingeschliffener Formeln hat wohl in der Schule keinen Platz mehr"¹⁾ als Forderung verstanden werden, ist ihm beizupflichten; keineswegs aber liefert er eine Deskription der heute in der Schule herrschenden Gebetspraxis. Sie ist - der Beobachter erfährt zunächst nichts anderes - durch das Kriterium Routine bestimmt. Nicht selten finden Kinder "gar nichts dabei", während des Schulgebets Handschuhe aus- und anzuziehen, Schulsachen herzurichten und a. m.²⁾

Die Frage nach der inhaltlichen und formalen Seite des täglichen Schulgebets kann nicht allein nach dem vorliegenden Material (wenn auch in erster Linie) verallgemeinernd beantwortet werden. Dennoch liefert es die breite Basis dessen, was aktuell ist.

Da steht zunächst das von allen gekonnte und gemeinsam gesprochene Gebet. Als Schulgebet geübte Formelgebete werden zumeist (die Beobachtung in sämtlichen Klassen bestätigt es) das "Vater unser", "Zu dir erwach ich liebster Gott" und "Wir gehen aus der Schule fort" angegeben. Das "Vater unser" vom Inhalt her wohl frühestens den Mittel- und Oberklassenschülern erschließbar, täglich, oder in Abwechslung mit ein oder zwei anderen Gebetstexten gesprochen, verleitet die Kinder nicht nur zu einem mechanischen Geplapper und zwingt sie zur Unwahrhaftigkeit, (sie sprechen Worte, die nicht in ihrem Wesen gründen, von einem echten Ansprechen eines Du ganz zu schweigen). Es läßt sie, aus täglicher Erfahrung die Meinung verfestigen, beten heiße Worte ableiern. Nicht selten ist damit das kindliche Gewissen (unsere Erzieher machen das Gebet häufig zu einseitig zur den Kindern - unter Sünde - auferlegten Pflicht) beruhigt.

1) O. Betz, Das Schulgebet, in: Katechetische Blätter, München 1958, S. 289

2) Wiederholt beobachtet bei Hospitationen in verschiedenen Klassen.

Jeder, der auch nur einmal eine Klasse "Wir gehen aus der Schule fort" (das, in der Unterklasse, wo es an sich nicht verständlich ist, eingelernt wurde und ohne weitere Vertiefung den Lauf durch die Schuljahre begleitet) sprechen hörte, wird, so er als Person das Wesen des Gebets erahnt, befürworten, daß gewisse starre Formen und Mechanismen, welche das Glaubensleben der Kinder bedrohen, zerbrochen werden. Die genannten Praktiken ersticken jedes Gebet, das Glauben voraussetzt, nicht nur an sich, sondern als immer wieder neu zu vollziehende Tat und Gabe daraufhin, daß der junge Mensch die Glaubensentscheidung einmal recht vollziehen möge, im Keim.

Dabei ist das Formelgebet theologisch (wegen seines oft inhaltlichen Reichtums) und pädagogisch (feste Gebetsstütze jederzeit verfügbare Gebetsgedanken für die Individualität des Menschen) in der Schule, wenn es die persönliche Hinwendung zu Gott möglich werden läßt, am Platz.

Das aber verlangt die Abwechslung in der Gestaltung (Abwechslung zwischen gemeinsamem Sprechen oder Singen der Klasse und dem einzelner Kinder, zwischen dem von Lehrern und Kindern) die Abwechslung zwischen verschiedenen guten Formelgebeten, nicht jeder Text soll von den Kindern auswendig gekannt sein, und dem Wechsel zwischen diesem und anderen Gebetsweisen. Das wird nach eigenen Beobachtungen und nach den Mitteilungen der Lehrer (die an sich wieder eine Auswahl bilden) in wenigen Klassen geübt.

Viele Lehrer pflegen (auch alle befragten Mädchen nennen es) das Kirchenlied als Schulgebet. Ein nur in etwa musikalischer Lehrer wird, erfährt er selbst das "cantare amantis est" (Augustinus) das gesungene Gebet, das der menschlichen Psyche so sehr entspricht, in die Schule mit hineinnehmen. Es bedarf aber besonderer Erziehung und Unterweisung im Glauben, die Motive schafft und das Kind befähigt, daß es, wenn es Text und Melodie gestaltend verlebendigt, wessensgemäß sich aussagt. Damit, daß es ein Kirchenlied singt, und sei es auch eines der guten und schönen, steht es noch nicht im Gebet.

Wenn es nicht gelingt, daß es, während der junge Mensch Worte in die Melodie kleidet zur "Begegnung von Gottgedanken und Ichfunktion" kommt, (Melodie und Rhythmus mögen den Weg bereiten und sind selbst schon Ausdruck einer Befindlichkeit) wird das Tun unecht und unterbliebe besser.

Wer jeden Tag "sein" Kirchenlied singen läßt und glaubt, damit dem Schulgebet gerecht geworden zu sein, unterliegt zumindest einer nicht unbedenklichen Täuschung. Diese Lieder müssen um ihrer ihnen objektiv zueignenden Heiligkeit davor bewahrt werden, daß sie als Instrument, auf der sich die Freude an der (oft sentimental) Melodie und am Rhythmus entfalten kann, "benützt"

werden. Im Singen eines "Kirchenliedes" darf sich der Mensch nicht (wie es besonders bei den im vorigen Jahrhundert entstandenen Kirchenliedern nahe-
liegt,) mittels altvertrauter (oft das Heilsgeschehen banalisierender) Texte und
an die Primitivschicht des Menschen appellierender Melodien billige religiöse
Erlebnisse schaffen oder "erbauen". Gerade, wer das Kirchenlied als Schulge-
bet für unersetzbar hält, wird eine besonders sorgfältige Auswahl und Gestaltung
desselben für angezeigt halten.

Soweit hier Einblick zu gewinnen war, wählen die Lehrer - sachlich richtig -
das Lied vornehmlich der Festzeit - (Kirchenjahr) entsprechend, verwenden
Morgen - Lob-, Dank- und auch einzelne Lieder, den Singmessen entnommen.
Daß ein Lied als Schulgebet auch anders zu gestalten ist, als von der ersten bis
zur letzten Strophe vom Chor absingen zu lassen, ist kaum bekannt. Zumindest
erwähnen die Lehrer in ihren schriftlichen Mitteilungen nichts diesbezüglich¹⁾.
So werden Lehrer, die als Gebet etwa nur die 4. Strophe eines Liedes singen las-
sen, weil die Kinder diese betend zu singen psychisch bereit wären, gewiß Aus-
nahmen sein - einfach weil es eine Mehrarbeit, eben Vorbereitung bedeutet aus-
zuwählen, "was" sich als Gebetsstoff für das Gebet der Klasse jetzt eignet;
bzw. weil der Lehrer zumeist vom Anspruch der Situation überfordert ist -
nicht immer läßt sich das Gebet vorbereitend planen - besonders wenn er nur
eine geringe Auswahl an möglichen Gebetstexten und -liedern latent bereit
hat.

Auch Abwechslung in der Gestaltung des Kirchenliedes ist mir kaum begegnet;
vielleicht weil der Lehrer spürt, daß hier echte Gebetsmöglichkeiten neben
didaktischem Spießertum in Nachbarschaft stehen.

Lehrer, die erkennen, daß der Formalismus im Schulgebet nicht nur Wegberei-
ter des Unglaubens, sondern seine Vorstufe einfachhin ist, verwenden häufig
"den Gottesdienst" (der unsere Ansprüche z. T. befriedigt) als Quelle der Aus-
wahl von Kirchenliedern und Gebetstexten. Damit finden wohl geformte Tex-
te, die aber dem Wortlaut nach nicht von der Klasse beherrscht werden, in der
Schule Eingang. Damit ist das Gespenst des gedankenlosen Herunterschnurrens
gebannt, das sich immer da einschleicht, wo die assoziativ verbundenen Wort-

1) Der Text mancher Kirchenlieder eignet sich der Dichte seiner Aussage wegen
zum gesprochenen Gebet (gesprochen von Einzelnen oder vom Chor). Ver-
schiedene Kirchenlieder lassen in der Gestaltung einen Wechsel zwischen
Sprechen und Singen der einzelnen Strophen zu oder lassen sich im Wechsel-
gesang zwischen zwei Gruppen, oder einzelnen und der ganzen "Gemeinde"
singen.

reihen - von uns längst eingeprägt - schneller abrollen, als wir denken, geistig mitvollziehen können. Dagegen werden die (wie an anderer Stelle aufzuzeigen sein wird) für das Schulgebet besonders geeigneten Litaneiformen, Gebete, die vom Vorbeter gesprochen, die wiederkehrende Antwort einer Antiphon der Klasse erhalten, Fürbitten, auch (geeignete) Psalmen (fast) gar nicht in der Schule gepflegt.

Eigengebete, also frei geformte (mündliche und stille) Gebete der Klasse kennen nicht wenige Lehrer. Welches vorgefundene Gebet trifft die Wesensstruktur einer Klasse, die in der sich eben zeitigenden Form einmalig, nicht wiederholbar ist, weil ihre Einzelglieder, die das Ganze strukturieren, Personen, und somit in ihrer "Einmaligkeit und unverwechselbaren Besonderheit" (Stippel) bestimmt sind, immer im Kern? Das Gebet, auch das Gebet der Klasse sucht mitunter den direkten Weg vom Ich zum Du ohne das Medium der geformten, vorgefundenen Worte. Dem muß Raum gegeben werden. Besonders Klemens Tilmann betont in seinen kleinen, der Gebetserziehung junger Christen dienenden Schriften, die Wichtigkeit der persönlichen Anrede Gottes, betont die Gefahr eines Scheingesprächs, die, benützt man vorgegebene Formeln, sich erhöht.

Das freie Gebet in der Klasse, von einem gesprochen, von den anderen mitvollzogen, wird nur realisierbar sein, wenn sich die Klasse als Gemeinschaft versteht. Alles, was die Kinder wirklich angeht, sei es persönlich oder auf ihre Gemeinschaft hin, unterrichtlich, kulturell oder politisch, festzeitlich und kultisch ausgerichtet, will unmittelbar in ein freies Gebet gewandelt werden. Vom Lehrer wird auch hier Führungsarbeit verlangt. Die Kleinen, erfahren sie dazu Anleitung, sind zum freien Gebet "gefühlsbestimmt, ungehemmt ausdrucksbereit und naiv"¹⁾ fähig. Nach den Erkenntnissen der Psychologie ändert sich diese Erscheinung im Laufe der jugendlichen Entwicklung, um in der Reifezeit - wenigstens vor Klassenfremden - zu versiegen. In Anbetracht dessen betet der Lehrer in der Oberklasse zunächst selbst frei vor. Diese Gebete nehmen die Jugendlichen, sind sie dazu erzogen - wenigstens die Haltung des Anstandes zu wahren - im allgemeinen als ihnen adäquat ab. Nie aber darf der Lehrer die Intimsphäre des Einzelnen mit der Forderung nach einem vorzutragenden "selbstgemachten" Gebet angehen. Er wird es, nachdem es wiederholt in der Klasse vom Lehrer gesprochen, lebendig war, auf die Basis der Freiwilligkeit gestellt, anregen. Die Schüler sind dazu (so wurde es erfahren), gibt man ihnen technisch Hilfestellung, in vielen Fällen bereit. Daß sie es selten unvorbereitet tun, entspringt ihrer natürlichen Scheu vor der Blamage, falls sie sich in der Wortwahl vergriffen. Wesentlich ist, daß die Kinder eine Thematik erfahren, die

1) Bildungsplan für die bayer. Volksschulen, München 1955, S. 7

drängend genug erlebt wird, sie an die höchste Autorität zu bringen.

Eine Sonderform des freien Gebets ist das in der Innerlichkeit des Menschen verbleibende stille Gebet.

Von den 200 schriftlich antwortenden Lehrern kennen und üben 20 das stille, freie Gebet. Es hat vornehmlich in den Oberklassen seine Berechtigung. Die Erziehung dazu müßte aber bereits sehr vorsichtig in den Unterklassen beginnen. Das begegnet heute vielen äußerlich registrierbaren und mehr noch, nicht faßbaren Schwierigkeiten - sind unsere Kinder doch an fast beständig herrschende und rasch wechselnde, optische und akustische, chemische und motorische Reize bis zum Exzeß gewöhnt. Auch unser üblicher Schulbetrieb, (man vergleiche damit die Schule M. Montessori's) ist wenig dazu angetan, die Kinder für ein stilles Gebet, es liegt auf dem Weg zum meditativen, zu disponieren. Dem Lehrer, dem es um das Gebet der Kinder überhaupt zu tun ist, wird die allenthalben im Unterricht sich bietenden "Vorübungen" nützen; Er wird den Kindern die Stille erfahrbar werden lassen, wird versuchen, sie zum Hören, zum Lauschen (auch ins eigene Innere) zu erziehen. Gerade das stille Gebet wird der Lehrer besonders sorgfältig vorbereiten. Er wird den Kindern Anregungen geben, echte Motive erkennen helfen und er wird sie nach der zeitlichen Dauer des stillen Gebets nie überfordern.

Zwei von 200 Lehrern erwähnten das in ihrer Klasse geübte meditative Gebet, wenn man das von diesen Lehrern (im Sitzen geübte Gebet), das sich ans Anschauen eines realen (Bibel-)Bildes oder an die Schilderung eines Bildes aus der Heilsgeschichte durch den Lehrer - (ohne dies ist das Rosenkranzgebet nicht denkbar) vom einzelnen Kind still vollzogen anschließt, bereits als meditierend bezeichnen will.

"Während des Betens sitzt die Klasse und schließt die Augen". D. Kl.5

"Ich glaube, daß in meiner Klasse beim betrachtenden Rosenkranzgebet (Fatima) eine innere Anteilnahme vorhanden ist. Jedoch wer will das er-messen?" D.

Es ist wohl kein Zufall, daß die beiden Lehrer, die das meditative Gebet in ihrer Klasse pflegen, dörfliche Klassen unterrichten. Daß es eines weiten, vorbereitenden Weges bedarf, die Klasse zum meditativen Gebet zu führen, und daß er oft nicht zu Ende gegangen werden kann (der heutige Mensch ist in Gefahr, in seiner Anpassung an die Umwelt alle meditativen Fähigkeiten bald zu verlieren), versteht sich.

c) Schulgebete, denen die Lehrer in der Praxis den Vorzug geben

Die im Fragebogen unter 6d an die Lehrer gestellte Frage, welche Schulgebete sie für besonders brauchbar bzw. wertvoll ansähen, ist für den Leser der Antwortschreiben aufschlußreich, birgt aber für die Auswertung in einem begrenzt zu haltenden Kapitel erhebliche Schwierigkeiten. Die vollständige Auswertung der zu dieser Frage eingegangenen Antworten würde es notwendig werden lassen, die nicht selten unbekannten Gebetstexte (oft wurde nur der Anfang angeführt) nach dem ganzen Text aufzusuchen und darzustellen. Das aber sprengte den Rahmen dieser Arbeit. Zunächst schwankt die Zahl der von den einzelnen Lehrern angegebenen Gebetstexte bzw. Lieder erheblich. Es wurden einerseits gar keine, andererseits bis zu 27 Nennungen getroffen.

Als für das Gebet in der Schule besonders geeignet und wertvoll wurden genannt:

1. an Liedern

- 40mal Loblieder (11 Lobet den Herrn, 4 Lobt froh den Herrn, 4+2 Gloria und Sanktuslieder, 3 Großer König aller Völker, 1 Gott des Himmels und der Erde, 1 Himmelsau, 1 Anbetung, Dank und Ehre, 1 Was Gott tut das ist wohl getan, 1 Lob- und Bittlieder, 3 Lieder aus den Singmessen, 2 Erde singe, 2 Dein Lob Herr ruft der Himmel aus).
- 30mal Morgenlieder
(9 ohne nähere Angabe, 5 der Tag ist aufgegangen, 5 Die goldene Sonne, 8 Alles meinem Gott zu Ehren, 2 Weil der Tag nun fanget an, 1 Aus meines Herzens Grunde).
- 25mal Allg. Lieder
(Davon 19 Lieder aus dem Gottesdienst, 1 "alte Lieder").
- 22mal Marienlieder
(6 Maria zu lieben, 5 "fast alle" Marienlieder, 4 Marie breit den Mantel aus, 1 Der goldene Rosenkranz, 1 Maria wir grüßen dich¹⁾, 1 Meerstern ..., 1 Nun Brüder sind wir frohgemut, 1 der Engel des Herrn).

1) Vermutlich handelt es sich um den Kanon "Mutter wir grüßen dich" in: "Der junge Musikanter", Liederbuch d. Kl. 5-8, S. 122, München 1957

- 16mal Lieder zum Kirchenjahr
(3 Stille Nacht, 1 Macht hoch die Tür, 1 Ihr Kinderlein kommet, 1 Zu Bethlehem geboren, 1 O Haupt voll Blut und Wunden, 9 ohne nähere Angaben).
- 13mal Bitt-, Dank- und Vertrauenslieder
(3 Wohin soll ich mich wenden, 2 Wer heimlich seine Wohnstatt, 2 Nun danket all, 1 Wir sind nur Gast auf Erden, 1 Jesus dir leb ich, 2 Beim letzten Abendmahle, 1 So nimm denn meine Hände, 1 Fest soll mein Taufbund ...).
- 10mal Lieder zum hl. Geist
(Davon 7 "Komm hl. Geist", 1 Komm Schöpfergeist, 1 ohne nähere Angaben).
- 3mal Canones
(Lobet und preiset, Lob und Preis und Ehre, Dona nobis pacem, Danket dem Herrn, Singet dem Herrn, Herr bleibe bei uns¹⁾).
- 2mal Lieder zu den Engeln
- 1mal Abendlieder

2. an Gebetstexten

- 47mal Liturgische Gebete
(25 Vater unser, -1mal mit vorausgestellter Bitte-, 5 Credo, 4 kirchl. Morgen- oder Abendgebet, 2 Kirchengebet vom Tag -1mal mit vorausgestellter Bitte oder Introitus-, 1 Lesung- oder Evangelium vom Tag, 2 Herr gib ihnen die ewige Ruhe, 2 Ehre sei dem Vater, 2 Psalmen, 2 das Kreuzzeichen, 1 Magnificat, 1 Hymnus "Memento rerum conditor" oder Tedeum)
- 80mal Kerngebete bzw. Gebete des gläubigen Bewußtseins
(29 Schutzengelgebet, 19 Morgengebet²⁾, 13 Tischgebet, 10 Gebet für die Eltern, 4 Abendgebet (Müde bin ich ... Bevor ich mich zur Ruh ...), 4 Ich danke dir Herr Jesu Christ, 3 Donnerstagsgebet, 2 "tägl.

1) Sämtliche Canones von drei Lehrern benannt.

2) Genannt wurden wahlweise "Oh Gott du hast in dieser Nacht" bzw. "Vom Schlaf bin ich gesund erwacht".

Gebete", 2 "alle Kerngebete", 2 Herr da bin ich, 1 Dich liebt, oh Gott, mein ganzes Herz, 1 Gute Meinung, 2 Gebet zum hl. Geist).

29mal Mariengebete

(13 Ave Maria, 9 Engel des Herrn¹⁾, 2 Begrüßet seist du Königin, 2 Maria mit dem Kinde lieb, 1 Oh meine Gebieterin, 1 Hilf Maria es ist Zeit, 1 Das tägl. Rosenkranzgesetz)

13mal Literarische Gebete

(6mal Möricke: "In ihm seis begonnen", 3mal Möricke: "Herr schicke was du willst"²⁾, 2mal v. Seumi: "Mein Vater der mich nährt und schützt"³⁾, 1mal W. v. d. Vogelweide: "Nun bitten wir die Mutter")

7mal Von Gläubigen bzw. Heiligen der Kirche gestaltete Gebetstexte (2 Gebet des hl. Augustinus "Atme in mir du hl. Geist, 1 Sonnengesang des Franz von Assisi, 2 Luthers Morgensegen, 2 Gebet um Frieden⁴⁾)

5mal Das frei formulierte Gebet

2mal Stoßgebete

(z. B. Heiland, ich grüße dich, du aber segne mich; O mein Heiland, ich liebe dich, komm zu mir und segne mich; Alles für dich, heiligstes Herz Jesu; Hochgelobt und gebenedeit, Jesus, Freund der Kinder, segne die Kinder der ganzen Welt!)

3. an Texten aus Gebetbüchern

10mal Texte aus dem Religionsbüchlein (der 1. und 2. Klasse) - (besonders Seite 137 - 142)

9mal Texte aus dem Lesebuch

9mal Texte aus dem Gottesdienst

(besonders benannt wurden die Gebetstexte S. 24, 25, 26, 38 bzw. Liedertexte aus dem Gottesdienst). Andachten aus dem Gottesdienst

1) In einer Klasse wird der Engel des Herrn verkürzt gebetet oder gesungen.

2) In: "Wir lesen", Lesebuch 5./6. Kl. S. 4

3) Aufgenommen ins Lesebuch der 5./6. Klasse a. a. O. S. 3 und "Mein Lesebuch" 5/6, München 1958, S. 4

4) Aufgenommen ins alte Lesebuch der 7./8. Klasse und in "Mein Lesebuch" 7/8. (Pius XII. nach Franz v. A.)

- 3mal Aus P. Pereira S. J. "Jugend vor Gott"
3mal Beck/Müller "Christus ist unser Lehrer"
3mal Kl. Tilmann "Kerngebete"
2mal B. Bergmann "Lebendiges Schulgebet"
2mal P. Eismann "Das größere Leben"
1mal Texte aus "K. Zielbauer"

Je einmal wurden folgende Gebetssammlungen bzw. -Bücher benannt, aus denen Schulgebete genommen werden:

Der Schott - M. Müller "Gottes Schlüssel im Schulranzen" - M. Müller "Betende Händlein" - P. Leppich S. J. "Bete mit" - Wenzinger "Bildergebetbüchlein" - Künkel "Jugendbrevier" - Gebetbuch für Pfadfinder - "Wir kleinen Sänger"- Pies S. J. "Im Herren" - Gundlach Anton "Tischsegen" - Erb Jörg "Tischgebete" - Mumelter M. L. "Hausbuch zur Advent- und Weihnachtszeit (daraus Adventgebet).

4. An Reimgebeten

Soweit als möglich werden die hierher gehörigen Texte im Wortlaut aufgeführt:

- 12mal Im Namen Gottes fang ich an
mir helfe Gott, der helfen kann.
Wenn Gott mir hilft, wird alles leicht,
Wenn Gott nicht hilft, wird nichts erreicht,
Dum ist das Beste, was ich kann: Im Namen Gottes fang ich an.
- 11mal Wir gehen aus der Schule fort
Herr bleib bei uns mit deinem Wort.
Auf allen unseren Wegen und gib uns deinen Segen.
- 5mal Lieber Vater, die Schule beginnt
leg deine Hand auf jedes Kind.
Daß wir alle mit deinem Segen,
gut und gerne lernen mögen¹⁾.
- 4mal Jesukindlein komm zu mir,
mach ein frommes Kind aus mir,
mein Herz ist klein,
kann niemand hinein,
als du mein liebes Jesulein.

1) Eine dieser Lehrerinnen ergänzt den Text folgendermaßen: "Alles was wir denken, reden und tun, das schenken wir dir, du lieber Gott, Mache du dafür unser Herzlein rein, und das von Vati und Mutti auch."

3mal Lieber Heiland sei so gut,
laße doch dein teures Blut
in das Fegefeuer fließen,
wo die armen Seelen büßen.
Ach sie leiden große Pein,
wollest ihnen gnädig sein!
Höre das Gebet der Kleinen,
die sich alle hier vereinen,
nimm die armen Seelen doch,
heute in den Himmel noch.

3mal Lieber Heiland lieb und gut,
du gabst für uns am Kreuz dein Blut,
laß viele Kinder fromm und rein,
einst Priester, Brüder, Schwestern sein,
und du Maria Königin, sei ihnen Schutz und Helferin.

2mal Wo ich gehe, wo ich stehe,
bist du lieber Gott bei mir;
Wenn ich dich auch niemals sehe,
weiß ich sicher Du bist hier.

2mal Wie fröhlich bin ich aufgewacht,
wie hab ich geschlafen sanft die Nacht.
Hab Dank im Himmel, du Vater mein,
daß du hast wollen bei mir sein.
Behüte mich auch diesen Tag,
daß mir kein Leid geschehen mag.

2mal Jesu, Jesu, komm zu mir,
o wie sehn ich mich nach dir.
Meiner Seele bester Freund,
wann werd ich mit dir vereint

2mal Ein reines Herz, Herr, schaff in mir,
dir öffne ich, Jesu, meine Tür

2mal Kinderreime im allgemeinen

je 1mal wurden genannt:

Lieber Jesus, ich grüße dich,
sei mein Freund und segne mich.

Das hab ich mir vorgenommen

Bin so froh vom Schlaf erwacht

Lieber Heiland, es tut mir weh,
wenn ich dich am Kreuze seh

Eh ich den Arbeitstag beginne,
Herz Jesu, da begrüß ich Dich.
Tu auf mein Herz und meine Sinne.
Für Deinen Dienst entschieß ich mich¹⁾.

Hab Dank, o Herr, für diese Nacht u. a.

"Guten Morgen, Jesulein, will auch heut' recht artig sein,
will an Dich recht gerne denken und mein Herzlein ganz
Dir schenken, Segne mich lieb Jesulein, will Dein liebes
Kindlein sein."

"Schutzengel mein, ich hab dich lieb, war ich nicht
brav, vergib".

Ehe der Lehrer zu echter Bestimmung dessen, was er als Schulgebet für richtig ansieht, kommen kann, ist er selbst zur Entscheidung aufgerufen, die sich letztlich nur in der Begegnung seiner Person mit der Offenbarung Gottes im Alten Testament und Neuen Testament ereignen kann und muß. Demjenigen, "der mit Ernst Christ sein will und seine Verantwortung wie seine Vollmacht und sein Vertrauen von diesem Christsein herleitet"²⁾, werden andere Gebete und Gebetsweisen innerhalb unserer heutigen öffentlichen Schule für möglich und richtig erscheinen, als einem Lehrer, der im Christentum Befriedigung des menschlichen Sehnsuchts- oder Glücksstrebens oder ein Betätigungsfeld seiner subjektiven Frömmigkeit erfährt. Aus der Verkennung und dem Schwund des christlichen Glaubens konnten Gebetstexte verniedlichenden, profanierenden Inhalts, individualistisch-egoistisch religiösem Empfinden entsprechend, entstehen und als Schulgebet "Verwendung" finden.

Es ist nicht verwunderlich, daß die Lehrer einen Großteil der Gebete, die sie als bei den Kindern beliebt angeben, als die ihnen selbst für das Schulgebet brauchbar bzw. wertvoll scheinenden benennen. Zumeist werden die allgemein bekannten Gebetstexte und Kirchen- bzw. religiösen Lieder von einem oder mehreren Lehrern in diesem Zusammenhang genannt. Eine erste Orientierung an dem

1) es folgen 4 Strophen

2) E. Weniger, Glaube, Unglaube und Erziehung, in "Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim a. d. Bergstr. 1952, S. 122

von den Lehrern bereitgestellten Material ergibt, daß vor allem das gesungene Gebet, also das Lied (unterschiedlicher Qualität) von Pädagogen als zum Schulgebet verwendbar angesehen wird.

Die von den Lehrern genannten Lieder müssen in der Mehrzahl nach Melodie und Text akzeptiert werden. Es fällt auf, daß relativ wenige Lieder des 19. Jh. zugunsten solcher aus neuerer, aber auch alter Zeit genannt werden. Eine Ausnahme bilden die unvermeidlichen "O Stern im Meere", "Segne du Maria", "Rosenkranzkönigin", Schubertmesse u. a.

Gebetstexte, die die Lehrer zur Frage 6c benennen, stellen nicht selten für Kinder zu lange Wortreihen dar (z. B. "Zu dir erwach ich", "Eh ich den Arbeitstag beginne" u. a.).

Die Prüfung der von den Lehrern als brauchbar bzw. wertvoll genannten Gebetstexte ergibt, daß kaum einer die Beziehung des Kindes zu Gott verbal zu fassen vermag. Die liturgischen Gebete sind in ihrer objektiven Aussage in gültiger Weise vorgegeben, können aber nur von christlicher Existenz vollzogen werden. Keines der angeführten "kindertümlichen" Reimgebete sagt die geoffenbarte Wahrheit, vereinfacht, doch unverzerrt aus. Die meisten der als wertvoll bzw. brauchbar angegebenen Reimgebete verlangen vom Inhalt her Vorbehalt. Wo es sich um Gebetstexte handelt, die sich den Anschein des Christlichen geben, müssen sie nicht selten wegen ihrer theologischen Unhaltbarkeit abgelehnt werden (z. B. alle Jesuskind-Gebete ignorieren die Wirklichkeit des nachösterlichen, transfigurierten Seinszustandes des Herrn). Die in manchen Gebeten wuchernde Verkleinerungsform, oft fälschlicherweise als kindertümlich benannt, ist nach einem Wort P. Claudel's dazu angetan, als "religiöse Zuckerkrankheit" das Gebetsleben auch des Kindes auf ein totes Geleise zu schieben. Nicht wenige der obengenannten Gebetstexte fördern den individuellen und kollektiven Egoismus der Kinder, forcieren ein Gebetsverständnis des Bittens-Erhaltens (Bewahre mich vor jeder Plag!) oder sie verleiten die Kinder dazu, Worte, Texte zu sprechen, deren Aussage sie ehrlicherweise weder mitvollziehen können noch wollen (z. B. "O' wie sehn ich mich nach dir", "Mein Herz ist klein kann niemand hinein als du ..."). Andere Formelgebete werden - bei akzeptablem Inhalt - durch ihren stilistischen Mangel bedenklich (z. B. "Wir gehen aus der Schule fort" - "Vater in des Himmels Höhen" - "Wie fröhlich bin ich aufgewacht").

Diese Tatsachen und die psychologischen Vorbehalte gegenüber Reimgebeten ließen es angezeigt erscheinen, den Lehrern Maßstäbe zur Beurteilung von Gebetstexten in die Hand zu geben¹⁾. Alle für Kinder gedachte Gebetstexte müssen

1) z. B. Textbeispiele und -analysen in Fachzeitschriften.

auch vom - nicht vom Sentiment bestimmten Erwachsenen - vollziehbar sein. Einfachheit sei ihnen eigen, nie aber Verniedlichung. Jeder Gebetstext verbietet sich in der Schule, dessen Aussage später korrigiert werden müßte.

Besonders zuzustimmen ist jenen Lehrern, die das Schulgebet aus (durchwegs brauchbaren) Gebetssammlungen nehmen¹⁾. Allerdings wurden sehr moderne Gebetssammlungen wie M. Quoist "Herr, da bin ich", die wohl behutsame Handhabung verlangten, von keinem der 200 Lehrer angegeben.

Abschließend sei nochmals erwähnt, daß nicht alle von den Lehrern benannten Gebetstexte hier angeführt wurden; z. T. aus oben dargestellten Erwägungen - sie hätten die Reihe der zitierten Texte nur erweitert. Schließlich wurden jene Gebetstexte nicht angeführt, die den Lehrern, die sie mitteilten, offenbar bedeutsam waren, hier aber nur mit negativer Kritik hätten belegt werden können. Die oben zuletzt aufgeführten Texte seien Beispiel genug.

3. Von den Schülern bevorzugte Gebete und Gebetsweisen in der Schule

a) Das gewonnene Material und seine Fehlerquellen

Das Schulgebet, das als (scheinbar) gesicherter Bestand zum Bild der heutigen Volksschule gehört, weist sich nur dadurch aus, daß es als intentionaler Akt auf das summum bonum und soweit es sich um christliches Gebet handelt, als es auf den personalen Gott gerichtet ist. Fehlt "die vertrauende Hingabe in Liebe und devotio"²⁾, von der jeder Akt, der als Gebet bezeichnet wird, zumindest auch bestimmt sein muß, so wird alles äußere Tun bewußt oder unbewußt zur Lüge.

Es wird aufzuzeigen sein, daß eine Reihe von definierbaren und der Definition entzogenen Faktoren das Kind in der Schule zum Gebet disponieren, oder auch ein Gebet psychologisch nicht möglich werden lassen. Der Schluß liegt nahe, daß die Kinder Gebetstexte bzw. -lieder, die psychologisch ihrer Entwicklungsstufe entsprechen, in besonderer Weise schätzen und "benützen". Folglich müßten Gebetstexte bzw. Lieder, die sich bei Kindern einer Altersstufe im allgemeinen besonderer Beliebtheit erfreuen, als für diese Altersstufe geeignet, ja wertvoll angesehen werden. Dieser Schluß erweist sich als nicht richtig. Die Atmosphäre, in der die Kinder aufwachsen, ist z. B. vielfach in einem Maße

1) Vgl. S. 88/89

2) R. Potempa, Persönlichkeit und Religiosität, Göttingen 1958, S. 109

verkitscht (Gebrauchs- und Schmuckgegenstände aller Art, Schlager, Illustrierte), daß auch ihr Erleben von klein auf vielfach davon infiziert wird. Für den Lehrer aber ist es notwendig - um des Gebets, aber auch um einer fruchtbaren Erziehung zum Gebet willen - eines bedingt das andere - zu wissen, "was" die Kinder einer bestimmten Altersstufe als Schulgebet bevorzugen und worin die Motivierung für diese Vorliebe zu sehen ist¹⁾. 190 Volksschullehrer und 10 Religionslehrer haben die Frage 6c des Fragebogens "Für welches Gebet haben Ihre Kinder eine besondere Vorliebe?" beantwortet. Die Frage wurde trotz der ihr innewohnenden Problematik gestellt, die allein - von allen durch die Person des Lehrers bedingten Täuschungsmomenten sei abgesehen - darin liegt, daß (selbst wenn ein von der Klasse bevorzugter Gebetstext objektiv festzustellen ist), die Klasse als Kollektiv leicht mit der Summe ihrer Einzelglieder gleichgesetzt wird. Das aber trifft soziologisch nicht zu. Das in der Klasse beliebte Gebet darf nicht mit 40 multipliziert werden und dann behauptet werden, 40 Kinder hätten eine Vorliebe für y.

Die von den Lehrern als von ihrer Klasse besonders bevorzugt angegebenen Schulgebete werden nach der Häufigkeit der Nennung angeführt. Es werden die Lieder bzw. Texte so geordnet, daß nach I. den Angaben, die weitaus am häufigsten getroffen werden, II. die Gruppe jener Gebetstexte bzw. Lieder, die 10 bis 2mal und schließlich III. jene, die einmal angeführt werden, folgen²⁾.

I. Lieder

Was die Kinder als Schulgebet bevorzugen, sei dem Lehrer unbekannt

Vater unser

Das frei formulierte Gebet

Das Morgengebet

Wir gehen aus der Schule fort

Schutzengelgebet

II. keines der in der Schule üblichen

Jesuskindlein

Reimgebete allgemein

Im Namen Gottes fang ich an

1) Um zu erkunden, welche Gebete und Gebetsweisen von den Kindern bevorzugt werden, wurde auch diesbezüglich Auskunft von den Lehrern eingeholt.

2) Genaue Aufschlüsselung (d. h. von wievielen Lehrern und für welche Klassenstufen die einzelnen Texte bzw. Lieder genannt wurden) sh. Anhang.

Kurze Gebete

Jungfrau Mutter Gottes mein

Maria mit dem Kinde lieb

Herr schicke was du willst (im V./VI. Kl.-Lesebuch)

Das Tischgebet (O' Gott von dem ...)

Gebet für die Eltern

Engel des Herrn

Ehre sei dem Vater

Gegrüßet seist du Maria

Schon ist erwacht der Sonne Strahl

Der Klasse neue Gebete

Alle Gebetstexte

Das Abendgebet

Das Kirchengebet vom Tage

Luthers Morgensegen

Texte aus "Jugend vor Gott", das "Größere" Leben v. Pereira, 8. Kl.

Jesu komm zu mir (4. Kl.)

III. Je einmal wurden als das Gebet, wofür die Klasse eine besondere Vorliebe habe, genannt: Mariengebete von einer 5. Kl., Rosenkranz: 4. Kl., Kanon 3./4. Kl., das Credo: ohne Kl.-Angabe, keine Kindergebete 8. Kl., Liedertexte 6. Kl., Gebetstexte aus dem Lesebuch 7. Kl., Freitagsgebet 6./8. Kl., Gebet für das Vaterland 7. Kl., Pfadfindergebet 8. Kl., der Psalm 8 oder ein Hymnus 1./8. Kl. Das "gelegentliche Gebet" 5./8. Kl., "Jedes Gebet mit Bekenntnischarakter" 7./8. Kl., "Lieber Vater, die Schule beginnt", ohne Kl.-Angabe. "Fürbitten", 1. Kl. Im ganzen wurden 202 Texte genannt bzw. Lieder. Daß Lieder sehr oft als von Kindern bevorzugte Schulgebete genannt werden, ist psychologisch zu verstehen. Die Angabe von 20 Lehrern, sie wüßten nicht, welches Gebet ihre Kinder bevorzugen, ließe sich verschieden kommentieren. Es ist nicht ausgeschlossen, daß Lehrer, die die Fragen 6c beantworteten, ihre persönlichen Wunschvorstellungen auf die Klasse projizierten, einen Gebetstext, zu dem sie selbst Bezug haben, oft als Schulgebet verwenden, irrtümlicherweise als die Kinder besonders ansprechend bezeichnen. Wenn dem so ist, ist die Wirklichkeit keineswegs getroffen. Je markanter die Lehrer-Persönlichkeit, desto stärker die suggestive Kraft, von der die Kinder in Bann gezogen werden, die ihr Verhältnis zu den Werten mit beeinflußt und die auszuschalten nie ganz in die Macht des Lehrers gegeben ist. Was er schön findet, bezeichnen "seine" Kinder ebenso. Wir alle verneinen Dinge, Erscheinungen, selbst zu werten und tun es eigentlich unter dem Einfluß des suggestiven Feldes, dem die meisten Menschen in der gefährlichen

Diktatur von seiten des "man" - hier ist es in besonderer Weise wirksam - erliegen. So ist auch in Texten, Liedern, die die Kinder als besonders schön nennen, immer mitzulesen, inwieweit sie in der Beurteilung vom Urteil anderer (Erziehungs)-Personen oder vom anonymen Einfluß des Milieus bestimmt werden. Kinder sind mit Zunahme ihres bewußten Lebens in der Welt der Schule besonders hellhörig dafür, welche Erwartungen an sie gestellt werden. So ist keineswegs ausgeschlossen, daß sie dem Lehrer auch jene Gebetstexte bzw. -lieder als "schön" kund tun, von denen sie annehmen, daß er es erwartet. Nicht wenige Klassen handeln, wie die "Diplomatie" es ihnen zu tun heißt. Die Frage der Echtheit bewegt die Kinder - im Raum der Schule gelten nicht selten eigene Gesetze - in dieser Beziehung kaum. Der Versuch, in den eigenen Klassen festzustellen, welche Gebetstexte die "Begegnung von Gottgedanke und Ichfunktion" in besonderer Weise erleichtern, bzw. für welche die Mädchen eine besondere Vorliebe hätten, war von den eben genannten Täuschungsmomenten belastet. Die Möglichkeit einer Fehlinterpretation dispensiert aber nicht davon, den Versuch, die Dinge objektiv zu sehen, zu wagen.

Das Urteil der Klasse über einen Text u. a. wird stets von einigen, an der Spitze der "Klassenrangordnung"¹⁾ Stehenden getroffen und vom Gesamt der Klasse übernommen. Ein Großteil meiner Mädchen (Oberklasse) hatte zum freigeformten Gebet auch in der Schule einen besonderen Bezug²⁾. Seine Formulierung wollen sie vornehmlich vom Lehrer getätigt wissen, bestimmen aber auch (die Erziehungsarbeit des Lehrers intendiert das) einzelne Mitschülerinnen dazu; und zwar keineswegs die (im herkömmlichen Verständnis leistungsmäßig) Besten oder die Klassenführer, sondern mit erstaunlicher Sicherheit die, denen die Formulierung des gedanklich erworbenen Gebetsinhalts am treffendsten gelingt. Das aber sind - zu meiner anfänglichen Verwunderung - keineswegs nur die (etwa im Deutschunterricht auffälligen) sprachlich Begabten.

Fast ebenso sehr wie das frei formulierte Gebet scheint den Mädchen manch guter, d. h. objektiv wahrer und ihrer Entwicklungsstufe in der Formulierung angepaßter Gebetstext Hilfe zu sein zur Antwort an das Du Gottes, so dieser Text in einer fruchtbaren Stunde erarbeitet und zu durchdenken versucht wurde. Diese Gebetstexte, von den Kindern auswendig gelernt - es waren bisher nicht mehr

1) A. Huth, Die Entwicklung des Kindes im Volksschulalter, Donauwörth 1951, S. 23

2) Während die von mir jüngst übernommene 8. Mädchenklasse (kath. Konfessionsklasse) zumindest als Kollektiv dem Schulgebet an sich völlig teilnahmslos gegenübersteht; wenn es bei der neuen Lehrerin "ausfällt", nehmen die Mädchen das ebenso desinteressiert hin, als sie seinen Ablauf - mechanisch mitvollziehend - offenbar über sich ergehen lassen.

als zwei bis vier im Jahr und keine Reimgebete¹⁾ - werden zumindest von einem Teil der Mädchen - im rechten Augenblick eingesetzt, gern als Schulgebet verwendet. Daß der Apperzeptionshintergrund einer "schönen" Stunde, aus der der Text (für die Klasse) erwuchs, Bereitschaft, den Text jetzt wieder zu sprechen, schafft, ist psychologisch verständlich. Dagegen gelang und gelingt es mir nicht, den Kindern den Sinn für die alten (Kirchen-)Lieder zu erschließen. Jede Erarbeitung blieb im Intellektuellen haften, konnte ihnen weder den Zugang zur uns heute fremden sprachlichen Gestaltung noch zur Melodieführung bahnen. Diese Lieder verlangen die Einordnung des subjektiven Ichs - und gerade dies vermögen die Mädchen dieser Altersstufe nicht. Ihr Hang zum Stimmungsvollen (im völligen Widerspruch zu dem diesen Mädchen heute zugeschriebenen Realismus, ihrer angeblichen und häufig auch erkennbaren Nüchternheit) ließ und läßt meine Klasse immer wieder die Lieder des 19. Jahrhunderts besonders "schön" finden (z. B. Segne du Maria, O Stern im Meere), ganz im Gegensatz zu B. Bergmann, der zur Feststellung kommt, die späteren, oft verkitschten Melodien sprächen die Kinder des Volksschulalters nicht mehr an²⁾. "Große Mädchen" neigen dazu, überhaupt aus ihrer Stimmung ein "Gebet" zu machen, d. h. das daraus resultierende Gebilde subjektiv für ein Gebet zu halten. Damit stehen sie im Erbe des 19. Jh., das dieses Mißverständnis - die dilletantische Auslegung Schleiermacherscher Ideen trug das ihre dazu bei - weithin verbreitete. Dieses, von meinen Mädchen immer besonders geschätzte "Stimmungsgebet"³⁾ nennt Gruehn ein "gottloses Gebet" - tiefere Schichten der Person werden nicht aktiviert, der Gottesgedanke klingt kaum an. Handelt es sich doch nicht zuletzt um einen Sinnengenuß im Erleben der gefühlsträchtigen Melodie und des entsprechenden Textes. Gerade aber dieses "Gebet" gilt vielen Mädchen - so sah ich in Oberklassen - als ihr besonderes Gebet - würde nicht pädagogisches (und kerygmatisches) Bemühen echte Gebetsmöglichkeiten wenigstens aufzuzeigen versuchen. Schließlich wurden 278 Mädchen aus 10 siebten und achten Klassen schriftlich befragt, welches Schulgebet sie am liebsten hätten. Ihren Angaben ist, die Gründe wurden aufgeführt, wieder mit Vorbehalt zu begegnen. Zu den oben dargelegten Fehlerquellen tritt hinzu, daß der Wahrheitsgehalt der gegebenen Antworten nur sehr relativ gewertet werden darf. Die Möglichkeit der Kanali-

1) Gewonnen aus P. Eismann "Das größere Leben", J. Pereira "Jugend vor Gott" und aus dem "Gottesdienst."

2) Vgl. B. Bergmann, "Lobt froh den Herrn", Dülmen 1938, S. 54

3) W. Gruehn, Die Frömmigkeit der Gegenwart, Münster 1956, S. 305

sation der Antwortgebung konnte ebensowenig ausgeschaltet werden, wie die, daß einfach ein Gebetstext, der dem Kind "einfiel", hingeschrieben wurde. Da aber trotzdem anzunehmen ist, daß aus den von 278 Mädchen genannten besonders bevorzugten Schulgebeten einiges Weiterführende zu entnehmen sein müsse, wurden ihre Angaben in die Arbeit aufgenommen.

Alle Kinder werden wohl im Laufe des Religionsunterrichts oder von einem am Gegenstand interessierten Lehrer mit den wichtigsten "Kerngebeten"¹⁾ vertraut gemacht. Daß Kinder aus dem Elternhaus - außer dem für viele unvermeidlichen "Jesukindlein" - ein Gebet des christlichen Bewußtseins oder gar ein liturgisches mitbringen, zählt immer mehr, so betonen fast sämtliche befragten Unterkläßlehrer spontan, zu den im Raum der Klasse auffallenden Ausnahmen.

Die als Schulgebete gebräuchlichen Texte und Lieder variieren in den verschiedenen Klassen ein wenig. Das ist bei der Auswertung der Angaben der Kinder insofern einzubeziehen, als es etwas anderes ist, ob eines der großen kultischen oder privaten Gebete, die von allen, die dem Christlichen in der Unterweisung je begegnet sind, "gekonnt" werden, von den Kindern oft genannt wird, oder ein Gebetstext, der vielleicht in nur wenigen Klassen gepflegt wird, Nennung findet.²⁾ Die von den Kindern tatsächlich gewonnenen Angaben ergeben folgendes Bild:

<u>Text oder Lied, als Schulgebet verwendetes Gebet:</u>	<u>genannt von:</u>
Vater unser	65 Kindern
Wohin soll ich mich wenden bzw. überhaupt Lieder aus der Schubertmesse	23 " (4 Mädchen schrän- ken ein, nur wenn es zweistimmig gesungen wird
Der Tag ist aufgegangen	22 Kindern
Wir gehen aus der Schule fort	16 "
Kanon ("Lobet und preiset" 10 "Danket dem Herrn" 5)	15 "
Gebet um den Frieden v. Pius XII (im alten 7./8. Kl.-Lesebuch)	14 "

1) K. Tilmann

2) Aufschlußreich die Aussage eines Münchner Lehrers (8. Kl. Kn.) "1/4 der Klasse war am Schuljahresbeginn dabei, welche einfachste Gebete nicht sicher beherrschten".

Text oder Lied: als liebstes als	genannt von:
<u>Schulgebet verwendetes Gebet:</u>	

Erde singe	12 Kinder
Das frei formulierte Gebet	11 "
Meerstern ich dich grüße	9 "
Gegrüßet seist du Maria	8 "
Ihr kleinen Vögelein	8 "
Im Namen Gottes fang ich an	7 "
Herr allmächtiger Gott	7 "
"Gar keines"	7 "
Morgengebet (Zu dir erwach ich)	6 "
So nimm denn meine Hände	6 "
Die Eltern mein empfehl ich dir	5 "
Alle Schulgebete	4 "
Lobet den Herrn	3 "
Gebet zum göttlichen Herzen	3 "
Gebet zum Schutzengel	3 "
Tischgebet	3 "
Maria mit dem Kinde lieb	3 "
Der englische Gruß	2 "
Ohne Angabe	2 "

Je einmal wurden als liebstes Schulgebet von den Kindern genannt: Ehre sei dem Vater, Gebet zum Erzengel Michael, Bevor ich mich zur Ruh begeb, Wie fröhlich bin ich aufgewacht, Herr schicke was du willst, Credo, Es sind Finsternisse entstanden, O meine Gebieterin, Herr ich bin Dein Eigentum, "etwas aus dem Gottesdienst", "etwas Neues" und "das Kürzeste".

An Liedern: Die güldene Sonne, Macht hoch die Tür, Tauet Himmel, "ein Lied".

= 280 genannte Lieder bzw. Gebetstexte (2 Mädchen gaben je ein Lied und

ein Gebet als gleich lieb an. Nochmals sei darauf verwiesen, daß die von den 278 Schülerinnen gewonnenen Aussagen nur illustrativ und keinesfalls verallgemeinernd gewertet werden dürfen¹⁾.

Die Aussagen der Lehrer und Oberkloßmädchen über das besonders bevorzugte Schulgebet der Kinder ähneln sich weitgehend. Lieder oder einen Gebetstext, die die Mädchen oftmals benannten, gab auch ein Großteil der Lehrer als bei den Kindern beliebt an; Schulgebete, die von Kindern selten erwähnt werden, treten auch nur vereinzelt auf, wenn Lehrer über die Beliebtheit eines Textes oder Liedes bei Kindern aussagen.

b) Differenzierung in der Vorliebe für gewisse Gebete in der Schule

Vergleicht man die besonders bevorzugten Gebete der Kinder, wie sie Lehrer und Kinder nennen (auch mit den von Lehrern für wertvoll gehaltenen Gebeten), so fällt nicht nur die Gleichartigkeit der jeweils genannten Texte, sondern ihre weitgehende Übereinstimmung in der Rangfolge, d.h. in der "Beliebtheit" auf. Die "Kerngebete" werden alle mehr oder minder häufig genannt, während in der Allgemeinheit weniger bekannte Gebetstexte, wie sie etwa die für die Auswahl der Schulgebete reichlich Material liefernden neuen Gebetssammlungen enthalten, fast gar nicht genannt werden.

Kritisch sei vermerkt, daß von beiden erfaßten Personenkreisen Gebete als besonders geschätzt in der Schule angegeben wurden, die ihren Ort wesentlich nicht in der Schule haben, etwa Morgen- und Abendgebete. Daß jedes dieser Gebete auch einmal aus der Situation erwachsend, in der Klassengemeinschaft echt und lebendig vollzogen werden kann, ist für den einsichtig, der von der psychologischen Notwendigkeit, den "fruchtbaren Moment" auch für das Gebet aufzugreifen und vom beständigen Wandel der menschlichen Psyche weiß. Argumente wie "lieber in der Schule ein Abendgebet, als gar keines" sind insofern verwirrend, als sie eine halbe Wahrheit enthalten. Die Schule wird versuchen müssen, im Kind werthaltige Motive wachzurufen, daß es seine "täglichen Gebete" in Freiheit erfüllt. Sie erleichtert es dem Kind, wenn sie ihm im Laufe der Jahre eine Reihe brauchbarer Texte liefert und es in die verschiedenen Ge-

1) Die Frage "Kannst du beim Schulgebet andächtig sein?", wurde von

100 = 36 % der Mädchen bejahend beantwortet; weitere

100 = 36 % beten nach ihrer Aussage oft nicht mit und

78 = 28 % überhaupt nie mit.

betsmöglichkeiten (z. B. das freie Gebet oder Fürbittgebet) - so der äußere Rahmen dies möglich sein läßt - einführt. Die Feststellung der Religionspädagogen und vieler befragter Lehrer, das Gebet in der Schule sei für die meisten Kinder das einzige am Tag, liefert kein Argument dafür, Gebete, die der Schulsituation wesensfremd sind, in dieser zu intendieren¹⁾. Auch diese "Gebete" fänden nicht statt, wären sie nicht "veranstaltet". Würde aber ein derartiges Schulgebet dem Kind echte Begegnung ermöglichen, bliebe es wahrscheinlich nicht das einzige in seinem Tageslauf. (Analog sagen Kinder immer wieder nach einem Tag, an dem wir ein Lied, das ihnen gefällt, lernen, "das hab ich gestern nachmittag immer wieder gesungen").

Die Aufgabe heißt: In der Schule, dann - und das aber wirklich - zu beten, wofür psychologisch die Disposition bei den Kindern vorausgesetzt werden kann und nicht in falsch verstandener Kompensation "ersetzen", "nachholen", was vom Wesen der Dinge her nicht zu rechtfertigen ist. Weiter ist kritisch anzumerken, daß Gebetstexte und Lieder nicht nur verwendet wurden, sondern gar als liebste Schulgebete der Kinder gelten, die theologisch anfechtbar sind, wie "Jesukindlein", "Jungfrau Mutter Gottes mein", u. a. m.

Nicht zuletzt verlangt die Tatsache Beachtung, daß eine erhebliche Zahl an Lehrern und Schülern die Frage, welches Schulgebet die Kinder besonders möchten, mit "gar keines" beantworten.

Aus dem gewonnenen Material ergibt sich klar, daß von Kindern Lieder als Schulgebet weitaus bevorzugt werden. Wer immer den Ausruf Gottes vernimmt, und auf diesen hin wird das Gebet, auch das Gebet in der Schule gesetzt, sieht sich in der eigentümlichen Lage, niemals zutreffend antworten zu können, d. h., so formuliert O. Hammelsbeck den Sachverhalt, der Mensch wird in bestimmter Weise verlegen. "Unsere Kirchenlieder sind Antworten in der Verlegenheit vor Gott"²⁾, sie helfen dem jeweiligen Ich, aus der Enge seiner Subjektivität in die Begegnung mit dem absolut Mächtigen in entsprechender Weise zu treten. Singt der Mensch, so ist er in seiner Person ganzheitlicher beteiligt als im gesprochenen Wort; im Lied lebt er sich ursprünglicher dar. Die Melodie ruft ihn in endothymenten Schichten auf. Von hierher - die Begründung aus der entwicklungspsychologischen Situation der Volksschulkinder kommt

1) Etwa das Morgen- oder Aben dgebet in die Schule zu "verlegen".

2) O. Hammelsbeck, Die veränderte Weltsituation des modernen Menschen als relig. Problem in: "Theologische Existenz heute", Heft 45, S. 17 oder: München 1955

hinzu - fände sich die Vorliebe der Kinder für das Lied auch theologisch bestätigt.

Auffällig ist, daß das "Vater unser" von Kindern und zwar nicht nur von Oberklassen, hier läge es psychologisch nahe, als bevorzugtes Schulgebet genannt wird. Das "Vater unser", das "breviarium totius Evangelii", der kurzgefaßte Abriß des Evangeliums, gilt als das Gebet der Christen. Es ist nicht ausgeschlossen, daß Kinder das "wertvollste" Gebet, so wurden sie oft und oft belehrt, als ihr "liebstes" darstellen. Eine "Kanalisation" der kindlichen Bewertung des Gebetstextes von seiten des Erwachsenen ist unverkennbar. Der junge Mensch kann, psychologisch zumindest bis zur Höhe der Kindheit keinen Zugang zum Gebet des Herrn haben, nicht nur von den Begriffen und Formulierungen des Textes her, setzt es doch an sich die Glaubensentscheidung a priori voraus. Was ein Kind veranlassen kann, es als das liebste Schulgebet zu bezeichnen, ist die Anpassung an die Erwachsenen, von denen es vielfach diesen Text als besonders geschätzt erfährt, vielleicht seine gedächtnismäßige Vertrautheit, vielleicht auch, daß das Kind erahnt, daß das Vater unser (unter den wenigen Gebeten, die es als Schulgebet zur Auswahl hat) wirklich das überragende ist.

Das frei formulierte Gebet konnte nur in den Klassen Erwähnung finden, in denen es gepflegt wird. Wie sehr es dem Wesen unserer Kinder heute entspricht, geht aus der relativ hohen Nennung hervor, obwohl es keineswegs auch nur im Großteil der Klassen im allgemeinen geübt wird¹⁾. Wo die nötigen Voraussetzungen (was nicht unbedingt christlich-gläubige Atmosphäre versteht) gegeben sind, sollte ihm vorsichtige Anleitung der Kinder dazu und rechte Pflege in der Klasse werden. Auch der Mensch des alten Äon kann sich in seiner Abhängigkeit vom Absoluten erfahren und religionshaft, d. h. in Zuwendung auf den erfahrenen Gott zu diesem in Beziehung treten, ihn verehren, wohlgesinnt erhalten u. a. m.

Wenn nicht nur in den ersten Klassen der Volksschule (hier läge das psychologische Optimum), sondern bis hinauf zur 8. Klasse Reimgebete als besonders bevorzugt gelten²⁾, so muß wohl gefragt werden, wodurch diese Vorliebe zu erklären sei, nachdem doch feststeht, daß eine assoziativ verbundene Wortreihe, wie sie beim Reimgebet abläuft, gerade dazu angetan ist, die Begegnung des Ich mit dem Adressaten des Gebetstextes von vornherein zu vereiteln, besonders, wenn, wie bei unseren Schulgebeten, diese Assoziationsreihe häufig abläuft. Es ist offenkundig, daß die Schüler aller Altersstufen die Reimgebete als Schul-

1) zwei von den zehn befragten Mädchenklassen kannten es!

2) Diese Bezeichnung bringen die Lehrer; Kinder nennen hier "wir gehen aus der Schule fort" u. a.

gebet mit Vorliebe wählen und in entsprechendem Tonfall ableiern. In Frage gestellt wird, ob die Kinder selbst bei ihrem "liebsten" Gebet sich in ihrem Wesen für das, was sie während des Gebets tun (sollten), öffnen. Selbst darüber, was zu vollziehen wäre, bleiben sie häufig in völliger Unkenntnis. Mädchen der 7. und 8. Klasse gaben u. a. als das von ihnen besonders gemochte Schulgebet das Lied "Ihr kleinen Vögelein" an. Von den Mädchen, die dieses Lied nannten, behauptete die Hälfte (das erkundete die Frage, die unmittelbar darauf folgte), sie wären andächtig dabei. Die Kinder verwechseln offenbar ein "Dabeisein", ein "Nichtstören" - das gelingt ihnen bei dem raschen und lebhaften Klang der Melodie - mit einem andächtigen Gebet. Letzteres dürfte für eine Schulklasse im Klafzimmer der Großstadt, singt sie "Ihr kleinen Vögelein", nicht allzu leicht zu vollziehen sein, wenngleich das Lied in seinem zweiten Teil Gebetsmotive anklingen lassen könnte. Es fällt schließlich auf, versucht man die genannten Gebete zu ordnen, daß das "Gegrüßet seist du Maria" sowohl von Lehrern als auch von Kindern, an sehr später Stelle genannt wird. Oder sollte das Ave Maria weiterhin als Anhängsel des Vater unser bei dessen Nennung implicit mitgemeint sein? Ob die Gepflogenheit, das Ave dem Vater unser einfach anzuhängen in der Schule heute noch praktiziert wird, war aus den gewonnenen Aussagen nicht zu ersehen. Es wäre denkbar, daß die in unserem Sprachgebrauch heute kaum mehr üblichen, in diesem Gebet aber verwendeten Worte (gebenedeit unter den Weibern, Frucht deines Leibes), die die Kinder zumindest bis zur sorgfältigen Worterklärung befremden müssen, ihnen den Zugang zu diesem Gebet versperren. Oder entspricht sein herber Charakter den subjektiven Bedürfnissen (sie veranlassen auch im allgemein christlichen Raum die Mehrzahl der Gebete), zu wenig?

Die Wertung der als von den Kindern bevorzugt genannten Schulgebete geschah gleichsam nur antippend und keineswegs erschöpfend. Sollte den Aussagen der Befragten jene Gültigkeit innewohnen (auf die sie keinen Anspruch erheben), so müßten sie alle unter den gleichen Voraussetzungen getätigt worden sein. Das aber war einfachhin unmöglich. Es ist ein anderes, wenn ein Kind einer Klasse, die insgesamt 2! Texte zur Auswahl hat, das Vater unser als sein liebstes Schulgebet nennt oder ob es zwischen 10 oder 12 Möglichkeiten, die es auf Anhieb aufzählen kann, zu wählen hat. Die Atmosphäre, die in der jeweiligen befragten Klasse herrscht, wäre ebenso zu berücksichtigen wie das häusliche Milieu, aus dem das einzelne Kind stammt und die pädagogische Betreuung, die es in Schule und Elternhaus erfährt. Die Gebeterziehung, die die Klasse und zwar in ihrer Tradition vom 1. Schultag an, erfährt, müßte ebenso mitgewußt werden, wie die diesbezüglichen Bemühungen des augenblicklichen Lehrers. Sein Wollen (es sei hier theoretisch angenommen), bürgt

noch nicht für die rechten Methoden.

Das Schulgebet ist für Kinder der heutigen offiziellen Schule immer ein Vollzug, der sich für sie als schulische Angelegenheit unter der Autorität des Lehrers ereignet. Somit ist in ihrer Wertung, die uns hier zugänglich ist, und die die Kinder vornehmlich im Blick auf den Lehrer tätigen, der Bezug zum Lehrer mitzudenken. Das Kind steht während des Schulgebets unter einer gewissen Enge, die sich auch dahingehend geltend macht, daß das Schulkind sich der Freiheit, von der her Gebet allein sich vollziehen läßt, gar nicht und vor allem nicht in der Schule, bewußt wird und so häufig ein Gebet aus anderen Motiven vollziehen wird, als wir wahrhaben möchten.

Aus der Kenntnis der Entwicklungspsychologie und ihrer Gesetzmäßigkeit lassen sich manche Gebetstexte und -Lieder als für eine bestimmte Altersstufe besonders geeignet bzw. als von Kindern eines bestimmten Alters besonders bevorzugt erkennen. "Es besteht eine innere Nötigung des Menschen zum Beten"¹⁾, die beim Kind noch aktuell gegenwärtig und seiner spezifischen Reife entsprechend, je andere Weisen bevorzugt.

Die Schulanfänger, die aus naiver Glaubigkeit und Ehrfurcht vor dem Großen, aus Abhängigkeitsgefühl und Selbsterhaltungstreben, beten, haben von ihrer ungehemmten Vertraulichkeit her besonderen Zugang zum frei formulierten Gebet²⁾. Ebenso vermag sich in einer Unterklasse der Klangreihe der in Reimen aneinander gereihten Worte gern und bei rechter Führung auch mit Andacht auszudrücken. Das Bittgebet wird bei diesen Kindern - das eigene kleine Ich rückt in den Mittelpunkt - im Vordergrund stehen.

Kinder der realistischen Phase verlangen nach Gebetstexten "mit Inhalt". So sehr ihnen auswendig gekommene Gebete psychologisch entsprechen, so sehr sollten wir uns hüten, häufig die gleichen Gebetstexte sprechen zu lassen - die Worte laufen sonst ohne gedankliche und emotionale Beteiligung der Kinder ab. Die Schüler stehen intellektuell in Hochform; sie wollen gewissermaßen auch beim Schulgebet "strapaziert werden". Sie lieben melodios bewegte, rhythmisch akzentuierte Melodien. Die Kirchenlieder, besonders die bewegten Morgenlie-

1) F. Heiler, Das Gebet, München 1921⁴, S. 219

2) Dies läßt Th. Thun nur für das spontane Bitt- und Fürbittgebet der Schulanfänger gelten, während er weiterhin konstatiert, daß "das freie, d. h. von der gebundenen Form gelöste Gebet nach eigenen Erlebnissen und Gedanken im Grundschulalter selten zu erwarten" sei.

Aus Th. Thun, a. a. O., S. 171

der schätzen sie, während die alten getragenen oder Choralmelodien auch hier weniger Freunde finden. Dasselbe gilt m. E. für die Kinder der Vorpubertät. Während der Pubertät bricht dann die Vorliebe für gefühlstragende stimungsvolle religiöse Lieder durch; nur ein taktvoller Lehrer wird der daraus erwachsenden religiös-pädagogischen Aufgabe gerecht werden. Andererseits entdecken die Schüler erstmals die großen Gebete, wie "Vater unser", das "Ave" und können ein echtes Verhältnis zu diesen Texten erfahren.

Bei rechter Führung, was mehr als eine äußere Leitung erfordert, gewinnen die Kinder auf jeder Stufe eine Vorliebe für das frei geformte und das Fürbittgebet. Nach den Aussagen der Lehrer und den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie unterscheiden sich Knaben und Mädchen in den Unterklassen darin, was sie besonders gern beten, nicht oder nur wenig von denen der Mittelstufe, während pubertierende Mädchen besonders für gefühlsträchtige Gebete und Lieder, aber auch für gemeinsam erarbeitete Gebete, aufgeschlossen sind und Buben dieser Stufe nach "besonders männlich-ritterlichen" Gebeten suchen. Die in den Oberklassen der Mädchen so häufig genannten sentimentalen religiösen Lieder (Schubertmesse, So nimm denn meine Hände) veranschaulichen das Genannte. Daß ein Kanon, der auf der Mittelstufe lebhaft sprühend in Melodie und Rhythmus, auf der Oberstufe fließender, das Gemüt ansprechender, klingt, wegen seiner musikalischen Vielgestaltigkeit bei den Kindern sehr beliebt ist, sei hinzugefügt.

Das Besondere, was das Schulgebet bestimmt, ist, daß es eben im Raum der Schule und unter schulischem Erleben steht. Kinder, die mit Mißmut an die Schularbeit gehen, sind zu einem Gebet vor dem Unterricht psychologisch nicht fähig. Gelingt es dem Lehrer nicht, seinen Unterricht freudvoll zu gestalten, fehlen alle natürlichen Voraussetzungen, besonders bei "Kleinen", die Kinder in der Schule gebetsfähig zu machen. Wird ein Gebetstext täglich oder sehr oft wiederholt, so muß das - wenigstens für das Kind beim Schulgebet - jeden Gebetswillen ertönen; es sei denn, es gelänge, die gleiche Formel durch entsprechende Einstimmung täglich mit neuem Gehalt zu füllen. Nach dem Unterricht stehen die Kinder unter dem Eindruck des getanen Schulwerks. Wer jetzt noch, gar unter Zeitdruck, ein Gebet sprechen läßt, kann sicher damit rechnen, daß seine Klasse nach dem "Maria mit dem Kinde lieb" oder "Wir gehen aus der Schule fort" ruft. Kinder wollen jetzt einen kurzen Text. "Wir gehen aus der Schule fort" ruft Assoziationen, die das Kind, das heim will, bereit hat, wach. Obendrein ist es meist das einzige Gebet, das die Klasse zum Schulschluß "passend" beherrscht.

Nicht zuletzt ist zu beachten, daß Kinder, die heute zur Schule gehen, zu manchen Gebeten keinen Zugang haben, die Schülergenerationen vor ihnen vertraut waren. Das Kind, das weit mehr als der Erwachsene in Integration mit der Umwelt lebt, wird in seinem gesamten seelischen Habitus durch die es umgebende Mächtigkeit der Technik, der es sich anzupassen gezwungen ist, verändert. Die Anpassung an die heutige Welt zwingt auch die Kinder, eine Unmenge an ständig wechselnden Reizen aller Art möglichst unbeschadet aufzunehmen, zwingt sie, rasch und erfolgversprechend zu handeln. Die meditativen Fähigkeiten müssen im Kind alsbald versanden, da sie nicht nur nicht gepflegt werden, sondern sich im täglichen Leben gar als hindernd erweisen. Das frühe Verständnis für technische Zusammenhänge scheint Hand in Hand zu gehen mit der Abnahme des geistigen Interesses für unanschaulich religiös-sittliche Fragen. Diese unleugbaren Tatsachen sind einzubeziehen, um zu einer verständigen Wertung der von den heutigen Kindern bevorzugten Gebete und ihrer inneren Gebethaltung zu kommen - was voraussetzte, daß sie die verschiedensten Gebetsweisen und -texte kennen.

Es konnte jedoch in den getätigten Untersuchungen nicht festgestellt werden, daß der junge Mensch, der "in einer völlig veränderten Umwelt, die ihn selbst tiefgreifend umzuwandeln und zu verändern beginnt, vielleicht bereits verändert hat"¹⁾, lebt, speziell aus dieser evtl. Veränderung seines Bewußtseins bestimmte Gebete besonders vorzöge. Abschließend ist zu sagen: Die erfaßten Klassen bevorzugen als Schulgebet mit Abstand das gesungene Gebet, das Lied; dem freien Gebet wird in den Klassen, in denen es geübt wird, ebenso der Vorzug gegeben, wie in anderen, in denen die "täglichen Gebete" als Schulgebet verwendet werden, eines von diesen als Gebet, für das eine besondere Vorliebe zu verzeichnen sei, genannt wird. Die Vorliebe der Klassen für einen bestimmten Gebetstext oder ein bestimmtes Lied könnte sich aus entw. -psychologischen, soziologischen Gegebenheiten, sowie aus der Veränderung des Seelischen in der technisierten Welt erklären.

4. Die Auswahl des Schulgebets

Die Tatsache, daß das Schulgebet (wenn auch keinesfalls in allen Volksschulklassen) nach inhaltlicher Bestimmung und formaler Gestaltung Abwechslung erfährt bzw. erfahren sollte und die Einsicht, daß auch das Schulgebet psycho-

1) M. Keilhacker, Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik, Stuttgart 1958, S. 7

logischen Gesetzmäßigkeiten unterliegt, d.h. daß Monotonie und Formalismus seinen Tod bedeuten, läßt die Frage nach der Auswahl des Schulgebetes in praxi bzw. die Frage nach der rechten Auswahl stellen.

a) Gesichtspunkte, nach denen die Wahl getroffen wird

Die Auswahl des Schulgebetes hat weit mehr als nur die Frage nach einem bestimmten Gebetstext einzubeziehen. Sie hat das Feld abzustecken, innerhalb dessen gewisse Erlebnisinhalte die Klasse zum Gebet stimmen, damit der Raum der Andacht (allein in ihm wird wenigstens für Kinder Gebet möglich) geöffnet sei. Je jünger die Kinder, desto mehr muß ihnen über die "Stimmung" der Weg zur Andacht bereitet werden, weil sie zu einem Gebet, das allein auf einer Willensfunktion beruht und der Gebetsstimmung nicht bedarf, noch kaum fähig sind. Wo in einer Schulklasse "der innere Antrieb, der seelische Impuls fehlt, kommt schwerlich Andacht auf, und man verzichtet unter solchen Umständen lieber auf das Gebet, als daß man eine unwürdige, Gott mißfällige Farce daraus mache"¹⁾. Die Auswahl des Schulgebets, das dynamisch und rhythmisch miterlebt, im Kind einen Anruf vernehmbar werden läßt, wird von obengenannten Überlegungen und dem Bemühen um seine rechte Gestaltung getragen sein. Dann erst wird der junge Mensch sich öffnen, zur Ichfunktion des Gebets bereit sein. Mehr psychologische als theologische Erwägungen lassen für das Schulgebet einen Wechsel der Gebetsadresse zumindest in der von katholischen Kindern besuchten Schule für angezeigt erscheinen. Die Hierarchie der Gebetsordnung (Gebet zum Vater durch Christus) will zunehmend erschlossen werden. Die rechte Auswahl des Schulgebetes wird nicht leichter, wenn man weiß, daß es (bei aller Spontaneität) einer gewissen Ordnung und Übung bedarf, die aber (außer in seinem rein technischen Ablauf) stets "Ernstfall" ist; d.h. im Maße das Gebet echt, als Ichfunktion vollzogen wird, wird es geübt.

Soll beim Schulgebet nicht der Ablauf einer Assoziationsreihe ohne Beteiligung des Ich - das eben will die Vorbereitung und Auswahl des Schulgebetes vermeiden - in Gang gesetzt werden, so wird neben der Wahl des Gebetes auch die Gebetsform (einzeln, gemeinsam u. a.) und der "fruchtbarste Moment", an dem es nach Möglichkeit zu stehen hat, ausfindig gemacht werden müssen. Um der Echtheit des Gebets willen und auch der Person, die in ihm zu ihrer "Zentralfunktion"²⁾ finden soll, willen, hat der das Schulgebet Wäh-

1) Burgardsmeier A. Relig. Erziehung in psychol. Sicht, Düsseldorf 1955²⁾, S. 228

2) Schlund E., Gott, Mensch, Religion, in: Der moderne Mensch und seine religiösen Probleme, 1924, S. 19

lende u. U. herkömmliche Formen zu durch- bzw. auch zu zerbrechen (die äußere Haltung etwa, die Gebetszeit bzw. die Länge des Gebets). Schließlich hat er und das will auch bei der Wahl des Schulgebets bedacht sein, auf die verschiedenen psychischen Typen Rücksicht zu nehmen. Bis zur Pubertät verlangt das nur, daß den visuell, akustisch und motorisch veranlagten Kindern, hinsichtlich der Gebetsauswahl bzw. der ihnen entsprechenden Verhaltensweise Rechnung getragen wird, da bis zur Pubertät der Gebetsstrom bei allen Kindern, die eine koordinierte bzw. ähnliche religiöse Betreuung erfahren, in relativ gleichen Bahnen fließt.

Im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten hat man bei der Auswahl des Schulgebets auf die evtl. in der Pubertät sich anbahnenden Gebetstypen (diskursiver und affektiver Gebetstyp) Rücksicht zu nehmen¹⁾.

Wer die Auswahl des Schulgebets zu besorgen hat, wird sich (die Lehrer betonen das zu recht) um Kindertümmlichkeit des Textes und der Form bemühen, diese aber nicht um den Preis theologischer Unrichtigkeiten oder Verschiebungen bzw. Verharmlosung der Offenbarungswahrheiten erkaufen wollen. Bei der Auswahl des Schulgebets wird also auf die objektive Wahrheit, die kindliche Denkart und die Möglichkeiten kindlicher Gebetsgestaltung gleichermaßen zu achten sein. Da unseren Kindern (auch in der Konfessionsschule) christliche Existenzweise als in Familie und Gemeinde erlebt, fast ohne Ausnahme fremd ist, kann mit Katholizität, d. h. echter Weite der Gebetsintentionen, nicht gerechnet werden. Eine Aufgabe der Gebetsauswahl wird darum sein, echte Gebetsanliegen, aus der Situation des Augenblicks, aus dem Tagesgeschehen, der kirchlichen Festzeit oder der monatlich wechselnden Gebetsmeinung der Kirche (letzteres üben nach dem vorliegenden Material zwei Lehrer), ins Schulgebet hereinzunehmen, um einen religiösen Egoismus zu bannen, der sich ins Schulgebet leicht gerade da, wo es "andächtig" vollzogen wird, einschleichen könnte. Die Erfahrung in Mädchenoberklassen, die schriftlichen Aussagen der Mädchen und die Mitteilungen der Lehrer zu diesem Punkt erhärten diese Behauptung.

"Eine Umfrage nach dem Gebet zeigte, daß die Hälfte der Klasse gedankenlos betete, 1/4 der Kinder verband mit dem Gebet einen guten Gedanken (daß mich der liebe Gott vor einem Unglück bewahrt, ich dachte an meine kranke Oma usw. ...), der Rest dachte an persönliche Dinge".

1) Der diskursive Gebetstyp will sein Gebet logisch aufbauen, gedanklich zusammensetzen, während das Gebet des affektiven Typs sich aus dem Gefühl nährt, von ihm getragen wird.

Die genannten Fakten finden in den Schreiben der Lehrer häufig, die daraus zu folgernden, die Gebetsauswahl betreffenden Erwägungen vereinzelt Erwähnung. Wenn schon der Erfolg etwa einer Rechenstunde beachtlich steigt, falls sie sich für den Schüler lustvoll gestaltet, so kann das "Schulgebet" nur zum Gebet werden; wenn das Kind als Person "dabei" ist, die das Gebet vorbereitenden Schritte (innere Sammlung und äußere Haltung), - die zeitlich sehr kurz bemessen sein können - und den religiösen Akt selbst personal, in Freiheit, Verantwortlichkeit und Würde, mitvollzieht. Das aber hängt in entscheidender Weise von der Auswahl des Schulgebetes ab.

b) Träger der Gebetswahl in der Schule

Für den Vollzug des Schulgebets kann nach alledem nicht gleichgültig sein, wer die Auswahl eines Schulgebetes und unter welchen Voraussetzungen er diese trifft.

Die Lehrer wurden befragt, wer in ihrer Klasse das Schulgebet (daß es Abwechslung, zumindestens inhaltlich erführe, wurde vorausgesetzt), bestimme. Aus den 200 Antwortschreiben lassen sich in der Beantwortung dieser Frage vier Gruppen aufzeigen.

- 1) Klassen, in denen das Schulgebet vom Lehrer bestimmt wird;
- 2) Klassen, in denen die Kinder an der Wahl des Schulgebetes beteiligt sind;
- 3) Klassen, in denen das Schulgebet von den Kindern ausgewählt wird;
- 4) Klassen, in denen die Wahl des Schulgebetes die verschiedenen Möglichkeiten kennt.

ad 1) Der Klablehrer bestimmt in insgesamt 92 von 200 Fällen - 46 %, das Schulgebet autoritär selbst.

20 von den 92 das Schulgebet ohne die aktive Beteiligung der Klasse wählenden Lehrern lassen einen einschränkenden Satz folgen (Befragung erfolgte zu Schuljahrsbeginn), etwa "Jetzt der Lehrer, später die Klasse" oder "Der Lehrer bestimmt nach kurzer Erklärung bzw. Begründung das folgende Schulgebet". M. 6. Kn.

Da es für das psychologische Verständnis einen Unterschied bedeutet, ob ein Lehrer, der angibt, er wähle das Schulgebet allein, eine erste oder 7. Klasse führt, sei die Aufschlüsselung nach Klassen angegeben:

Das Schulgebet bestimmt der Lehrer

Klasse I/II	22 Lehrer
" III/IV	22
" I - IV	3
" V/VI	12
" VII/VIII	16
" V - VIII	4
ohne Kl. Angabe	<u>13</u>
	92

Es fiel bei der Auswertung auf, daß es sich in Oberklassen, in denen der Lehrer das Schulgebet ohne Beteiligung der Klasse "angibt", in der Mehrzahl um ländliche handelt.

ad 2) Von den 200 Lehrern nennen 63 die Klasse an der Wahl des Schulgebetes beteiligt; aufgeschlüsselt

Klasse I/II	9
" III/IV	13
" I - IV	2
" V/VI	14
" VII/VIII	10
" V - VIII	5
" I - VIII	3
ohne Kl. Angabe	<u>7</u>
	63

ad 3) Es entspricht den Erwartungen, daß es sich in den Fällen, in denen die Lehrer angaben, die Kinder wählen das Schulgebet selbst aus, vornehmlich um Oberklassen handelt, das wird in folgender Aufstellung verdeutlicht:

Klasse I/II	-
" III/IV	-
" I - IV	1
" V/VI	1
" VII/VIII	6
" V - VIII	1
" I - VIII	-
ohne Kl. Angabe	<u>1</u>
	10

ad 4) 15 Lehrer äußern sich ähnlich dem folgend zitierten:

"Die Wahl des Schulgebets ist sehr verschieden. Manchmal von der Lehrkraft selbst angegeben, aus der vorangegangenen Stunde entspringend (dann sind die Kinder selbst an der Wahl beteiligt) oder nach dem Kirchenjahr ausgerichtet (welche Lieder eignen sich in diesem Monat besonders, was beten wir gerne zu dieser Zeit). Als vorbereitende Besprechung in einer Religionsstunde". M. Kl. 3 und 4.

Damit hat der Lehrer nicht nur die Frage, wer das Schulgebet auswähle, beantwortet, sondern auch, wann die Wahl getroffen wird. Die 15 hier genannten Klassen sind an der Wahl des Schulgebets, wenn auch nicht stets, beteiligt. Somit wählen von 200 Volksschulklassen 63 und 15 = 78 = 39 % rd. das Schulgebet mit ihrem Lehrer. Die auf Frage 6a) gegebenen Antworten der übrigen Lehrer lassen sich nicht in eine der 4 Gruppen einordnen. 3 Lehrer erwähnen einen Gebetsplan, den die Klasse kenne und dem das treffende Gebet entnommen wurde, oder:

"Ich habe für jeden Wochentag ein bestimmtes Gebet ausgewählt, und lasse dieses beten". M. 5. Kn.

In zwei anderen Klassen bestimmt immer ein Schüler das Schulgebet. In einer der beiden Klassen hat er die Auswahl zwischen 3, in der anderen zwischen 2 Gebetstexten. In einer weiteren Klasse bestimmt der Lehrer "den Schüler, der beten soll". M. 8. Kn. Allerdings wird nicht angegeben, wann die Bestimmung getroffen wird. "Der zum Beten bestimmte Schüler wählt nach Möglichkeit selbst. Soll ein Lied gesungen werden, so bestimmt das der Lehrer selbst und stimmt an". a. a. O.

Ein Lehrer berichtet, die Klasse wähle wohl das Schulgebet, das aber dann für das kommende Vierteljahr Gültigkeit behielt.

11 weitere Klassenlehrer erklären, bei ihnen tauche die Frage nach der Wahl des Schulgebets nicht auf, da das Gebet feststehe (etwa täglich das Vater unser). Sie machen Angaben im eben genannten Sinn. "Ich bestimme das Schulgebet zu Jahresbeginn bzw. übernehme es vom Vorgänger" oder "ist traditionsgebunden". 3 Lehrer beantworten die Frage unklar oder gar nicht.

Zusammenfassend ist festzustellen:

Im ganzen handhaben es die Befragten folgendermaßen:
(einschl. Religionslehrer)

- a) 92 Lehrer bestimmen das Schulgebet selbst,
- b) 63 beteiligen die Klasse an der Wahl,
- c) in 10 Klassen wird das Schulgebet von den Kindern gestaltet,
- d) 15 Lehrer variieren die Methode der Gebetsauswahl,
- e) 3 Lehrer "wählen" nach einem Gebetsplan,
- f) 2 Klassen haben die Wahl zwischen 2 bzw. 3 Gebetstexten,
- g) 12 Klassen wählen bzw. bestimmen ein Gebet für längere Zeit,
- h) 3 Lehrer äußern sich unklar (im Sinne der letzten beiden Angaben oder beantworten die Frage nicht.

= 200 Lehrer

Daß es sich bei den erfaßten Lehrern nur um eine Auswahl und zwar um diejenigen, denen es um das Schulgebet verantwortlich zu tun ist, handelt, sei nochmals vermerkt, d. h. daß der Kreis der Klassen, in denen keine Wahl des Schulgebets erfolgt, weil es täglich gleich abläuft - wie es die Praxis zeigt - nicht angegangen werden konnte.

Mit der Wahl des Gebets ist (psychologisch) zum nicht geringsten Teil entschieden, ob sich die Klasse erschließen wird, zum Schulgebet überhaupt psychologisch fähig wird. Wer es auswählt, trägt Verantwortung. Daraus ergibt sich, daß, je jünger die Kinder, der Lehrer (als der Verantwortliche der Klasse einfachhin) erkennen und veranlassen wird, welches Gebet eben jetzt aus dem Geist der Klasse wesenhaft aufsteigen will. Daß er Anregungen, "Gebetswünsche" (er wird die Klasse zur sinnvollen Beteiligung erziehen) signalhaft wertet und die Gebetswahl davon mitbestimmt sein läßt, so sie aus dem kindlichen Wesen in der Ahnung des Absoluten und nicht aus einem Geplauder erwachsen sind, versteht sich. Je älter und seelisch reifer die Kinder werden, desto mehr wird der Pädagoge sie an der Wahl des Schulgebets teilhaben lassen. Ein simpler Zuruf aus der Klasse (in der Praxis heißt das, wer am raschesten und lautstärksten "sein" Lied und seinen Gebetstext nach vorne ruft, bestimmt das Schulgebet), kann keine Teilhabe an der gemeinsamen Wahl des Gebets sein; sie erfordert die Motivierung, Begründung, die nach Einstimmung akzeptierte Wahl durch die Klasse. Ein langes Hin und Her, ein Zerreden allerdings trüge mehr zur Zerstörung als zum Aufbau jeder Gebetsdisposition bei.

In Volksschuloberklassen wäre denkbar, daß die Klasse, wenn sie soziologisch eine Gemeinschaft bildet (was mehr als nur begrenzte Schülerzahl verlangt) selbst die Wahl des Schulgebets trifft unter dem, wenn auch nur aus dem "Hintergrund sichtenden Auge" des Lehrers, der in seiner diesbezüglichen Wirksamkeit abzunchmen hat, im Maße die Schüler kommunikativ untereinander und

mit der Welt verbunden, ganzheitlich, selbsttätig und sachgemäß die rechte Wahl des Schulgebets zu treffen vermögen.

Die Wahl des Schulgebets wird nach Angabe von 118 Lehrern von ihnen oder unter Beteiligung der Kinder in folgenden Klassen unmittelbar vor dem Unterricht getroffen:

Klasse	I/II	25
"	III/IV	27
"	I - IV	4
"	V/VI	24
"	VII/VIII	21
"	V - VIII	3
"	I - VIII	1
ohne Kl. Angabe		13
		<u>118 = 58 %</u>
		=====

In 15 Klassen wird die Wahl des Schulgebets im vorausgehenden Unterricht getroffen; (in 9 von den 15 Klassen vornehmlich in der Bibelstunde besorgt) und in weiteren 8 Klassen im Unterricht tags zuvor oder vor Unterrichtsbeginn, d. h. in 23 Klassen läßt man das Thema des Schulgebets, wenn auch nicht immer, aus dem schulischen Geschehen herauswachsen. In 13 Fällen wählt ein Kind (bzw. eine Gruppe) das Schulgebet vorbereitend (8 Lehrer bezeichnen es als "Hausaufgabe") aus. Daß diese Art der Gebetswahl von Oberklasseslehrern (mit einer Ausnahme) benannt wird, verwundert nicht. 2 von diesen 13 Klassen allerdings haben nur "beschränkte" Wahl zwischen 2 oder 3 Gebetstexten.

Das Schulgebet wird in 6 Klassen immer für eine Woche vorausgewählt (in zwei III/IV, zwei V/VI, und zwei VIII. Klassen). 3 Lehrer handeln nach dem ihnen vorliegenden Gebetsplan (einer davon gibt an, den Plan selbst aufgestellt zu haben), um der Monotonie zu entgehen. Drei weitere Lehrer geben an, das Schulgebet zu Beginn eines kirchlichen Festkreises und fünf weitere, es zwei- bis dreimal im Jahr zu wählen (womit die Bestimmung des Schulgebets durch das Kirchenjahr wieder nahe liegt). Ein Lehrer wählt das Schulgebet jeweils für das kommende Monat, ein anderer läßt es von seinem Lehrplan, seiner wöchentlichen und täglichen Unterrichtsvorbereitung bestimmt sein.

8 Lehrer handhaben die Wahl des Schulgebets variabel. Von den Lehrern, die auf den Fragebogen Antwort gaben, treffen nur 11 keine Gebetswahl im stren-

gen Sinn - weil sie "das" Schulgebet übernehmen und weitertradiieren. Davon geben 2 Lehrer an, zu Schuljahresbeginn das Schulgebet für das kommende Jahr zu "wählen"! (Einer der beiden nennt das tägliche Rosenkranzgesetz als Schulgebet.)

Wird wirklich ein Gebet aus psychologischer und theologischer Verantwortung, aus der Situation dieser Klasse gewählt, so eignet ihm sicher die Chance, daß es die Innerlichkeit der Kinder trifft und diese nicht nur Worte, sondern ein Gebet aktualisieren aus ihrer Wesensmitte. Das setzt aber eine sach- und person-gemäße Wahl voraus; es gilt nicht, wenn der Gebetstext oder das Lied, das einem gerade im Drang der Geschäfte "einfällt", als Schulgebet gesetzt wird. Ob und inwieweit die Lehrer, die angeben, die Gebetswahl würde in ihrer Klasse vor dem Schulgebet getroffen, wirklich den Sachverhalt sinngemäß (d. h. daß sie wirklich vor Beginn ein Gebet wählen) benannt haben, kann nicht entschieden werden.

In 14 Fällen folgt der einmal getroffenen Gebetswahl (ob sie allein beim Lehrer, bei den Kindern oder in Beteiligung beider getroffen wird, steht hier nicht zur Debatte) eine lange bzw. länger währende Periode, in der das Schulgebet vom Resultat dieser Wahl bestimmt wird. Auf die psychologische Tatsache, daß die Psyche gegen einen ständig gleichbleibenden Gebetstext vielfach abgestumpft ist, die Worte von den Kindern nur als - längst eingeprägte - Assoziationsreihe ablaufen, sei nochmals hingewiesen.

Wer hier mit Zahlen operiert, begibt sich in die Gefahr, eine Wirklichkeit, die sich jedem rechnerischen Kalkül entzieht, unsachgemäß festzunageln. Darum will die Feststellung, wenn nach Angabe der Lehrer, in 44 v. 200 = 22 %, also in etwa einem Fünftel der erfaßten Klassen das Schulgebet einer eingehenderen Vorbereitung als der aus dem Augenblick, unterzogen wird, nur relativ gewertet sein. Es kann nichts darüber ausgemacht werden, ob sie qualitativ dem Wesen des Gebets und der Kinder in höherem Maße gerecht wird, als eine (so es sich nicht um ein Kommando handelt) unmittelbar vor dem Gebet getroffene. Das hängt von anderen Faktoren ab, als sie in schriftlichen Niederschlägen ersichtlich sind.

c) Zeitpunkt der Wahl

Trotzdem kann nicht gleichgültig sein, wann die Gebetswahl für die Klasse getroffen wird. Jede recht getroffene Wahl des Schulgebets wird aus der Intuition des Geistes zu verstehen sein. Grundsätzlich allein auf die Intuition des Augenblicks bauen, hieße - auch das Schulgebet folgt psychologischen Gesetzmäßig-

keiten - dem Leerlauf Bahn brechen. Auf die Intuition zugunsten eines starren Gebetsplanes verzichten, würde die Lebendigkeit und Dynamik des Schulgebets aufgeben, was unausbleiblich zu psychischen Ermüdungserscheinungen führte und die zum Gebet aufgerufenen Ichfunktionen a priori lähmte. Damit ist in Klassen, in denen eine Wahl des Schulgebets nicht aktuell wird, da täglich die Wiederholung desselben Schulgebets über längere Zeit erfolgt, als fast sicher zu rechnen.

Für den Zeitpunkt der Gebetswahl in den 200 erfaßten Volksschulklassen ergibt sich folgendes Bild:

- a) in 118 Klassen wird die Wahl des Gebetes unmittelbar vor dem Schulgebet getroffen;
- b) in 15 " erwächst das Schulgebet aus dem vorausgehenden Unterricht;
- c) 8 " handhaben die Wahl nach a) und b);
- d) in 13 " wählt ein Schüler oder eine Schülergruppe das Gebet;
- e) 6 " treffen die Gebetswahl vorbereitend für eine Woche;
- f) 10 Lehrer treffen die Gebetswahl vorbereitend für einen längeren Zeitabschnitt (1 Monat, Vierteljahr, 2 Lehrer gar für das ganze Jahr);
- g) in 8 Klassen wird die Wahl variabel getroffen;
- h) in 3 " wird das Schulgebet vom Gebetsplan bestimmt;
- i) in 11 " wird ein feststehendes Gebet übernommen.

Die fehlenden Aussagen resultieren daher, daß die betreffenden Lehrer die Frage gar nicht oder sich einer Auswertung entziehend beantwortet haben.

Von den erfaßten 200 Klassen stehen 160 immer wieder neu vor der (echten?) Frage: "Was beten wir heute?" Sie wird 118mal aus der Situation unmittelbar vor dem Gebet und nur 44mal vorher überlegt, getroffen.

5. Stimmungsmomente für das Gebet in der Schule

a) Der Raum und seine künstlerische Gestaltung

Bedenkt der Lehrer jemals, daß das Kind, ergeht der Aufruf zum Schulgebet an es, nicht nur in die (das Gebet um eine Dimension erweiternde) Gemeinschaft mit den anderen, sondern auch in die Gebundenheit eines bestimmten Raumes, eben des Schulraumes gestellt ist? Bedenkt der Lehrer, daß auch das Kind vom umgebenden Raum in bestimmter Weise angemutet wird, was wieder

jeweils verschiedene seelische Dispositionen und Reaktionen auslöst? Im Raum, nach drei Richtungen begrenzt und geordnet, fühlt sich der Mensch relativ geborgen, das Kind behütet. Damit in einem Raum die Person das Gefühl der Geborgenheit erfahre, darf er für sie nicht das Maß des Überschau- und Beherrschbaren verlieren. Das Ausmaß des Raumes, seine Ausstattung, die Verteilung des Lichtes, seine Wärme und alle diese Komponenten in ihrer Harmonie muten den Menschen, verschieden nach dessen seelischem Gesamthabitus, aber doch gemäß allgemeiner Gesetzlichkeit an¹⁾.

Das Kind, noch nicht in der Starre des Erwachsenen festgefahren, ist weit mehr als dieser in den Raum und seine Gegenstände integriert. Es ist auch vom Anliegen des Schulgebietes her als in eben diesen Raum gebunden zu sehen. In einer der riesigen, aus dem degenerierten architektonischen Stilempfinden der Jahrhundertwende entstandenen Schulkasernen, in denen vom äußeren Rahmen her nicht mit menschlichen Individuen, sondern mit "Massen" kalkuliert worden zu sein scheint, wird bei allem - zu wünschendem subjektivem Bemühen des Lehrers und amtlichen progressiven Verbesserungsversuchen baulicher Art - ein nicht zu lösender negativer Rest bleiben. Ihn gilt es zu beachten.

Kinder verlangen nach einem hellen, warmen, sie umschließenden Schulraum. Im modernen Schulhausbau wird der Psyche des Kindes nach Möglichkeit Rechnung getragen. In der Farbgebung entschloß man sich zu satten, freudigen Tönen, in den Möbeln wich man von den tristen Farben, in den Vorhängen vom uniformen Grau ab. Wenn die Motive für diese Neuorientierung im Schulbau und der Schulraumausstattung auch nicht immer psychologische waren, so kommt die Frucht dieser Bemühungen doch der phasenspezifisch bestimmten seelischen Eigenart der Kinder entgegen. Ein gut ausgestattetes Schulzimmer könnte (kein Lehrer wünscht das) heute unter Umständen auf das Kind anheimelnder wirken, als manches "Daheim", das im Zuge des modernen "Nomadentums" und des außerhäuslichen Engagements der Eltern, an Geborgenheit verlor.

Inwieweit im Schulraum überhaupt ein Gebot der Klasse möglich werden kann, hängt von einer Reihe von Faktoren ab; abgesehen davon, wie es um das Elternhaus des Kindes, seine außerschulische Umwelt im allgemeinen bestellt ist. Immer aber wirkt auf den jungen Menschen, lange bevor und weit mehr er durch Worte, Begriffe, Belehrung erfährt, zwar letztlich nicht kontrollierbar, die Kraft der ihn umgebenden Bilder und Symbole. Es soll versucht werden, diese, soweit

1) Vgl. Verschiedenheit des romanischen, gotischen, barocken und zeitgenössischen Raumgefühls.

sie im Raum der Schule faßbar sind, zur Darstellung zu bringen. Daß der Schulraum mit allem, was in ihm erfahrbar ist, auf die Ermöglichung oder Nichtermöglichung des Schulgebets Einfluß übt, ist vorher eindringlich zu betonen.

aa) Das Kreuz

Das Handeln Gottes am Menschen, das im Tod Seines Sohnes die letzte Entäußerung, die Neuwerdung des Menschen begründend, erfuhr, vermag der Mensch, als sinnhaft gebundenes Wesen immer nur im Analogon, im Bild und im Symbol darzustellen. So sieht er im Kreuz vordergründig die Abbildung des Geschehens einer geschichtlichen Stunde, vom Künstler vertieft geschaut und gestaltet, dann das Zeichen seiner Erlösung schlechthin, aber "darüber hinaus auch Symbol der nach allen Richtungen weisenden Kraft des Heils, der Umgreifung von Raum und Zeit in der Horizontalen, der absoluten Vertikalen von oben nach unten, aber auch des Baumes des Lebens, der aus der Erde zum Himmel wächst"¹⁾. Das Kreuz, das zum Zeichen der Erlösten wird - nur von hierher ist es zu verstehen, und als christliches Symbol zu begründen, soll ihm der Anspruch, den es erhebt, zukommen - verlangt Wahrfähigkeit der Aussage. Es bezeugt das Wahre, wenn es vom Künstler in dem, was auszusagen ist, erfaßt, verarbeitet und in einem der Aussage entsprechenden Material vergegenständlicht wird. Dann aber ist ihm die künstlerische Gültigkeit und (eines ohne das andere ist kaum denkbar) theol.-relig. Aussagekraft eigen. Massenware, die einem Kunstwerk - im Hinblick auf Material und personaler Beteiligung seines Gestalters - nicht entspricht, ist in seiner theologischen und künstlerischen Aussage tot. Es wirkt - bleibt es im Anblick des Menschen, nicht im Sinne als wäre es nicht, sondern es tötet die Seelenkräfte, die es, erschiene es wertvoll in seiner Gestaltung, zur Entfaltung und Reifung brächte.

Seit der christlichen Frühzeit war das Kreuz, als Zeichen des Heils vom Einzelnen und für den Einzelnen richtungweisend.

Das Kreuz fand außerhalb des Kultraumes, in den Wohn- und Arbeitsstätten, überall da, wo Christen sich trafen, Eingang; wurde es doch von Glaubenden als Zeichen dessen gewußt, in dem ihr Beisammensein, von seiner Zweckhaftigkeit und Absichtlichkeit abgesehen, auf die Ebene der Heilsgemeinschaft gehoben wurde. Vor ihm und in ihm gewannen sie Anteil an dem einen Leben

1) I. Schindler, Über christliche Symbole, in "Pädag. Welt", Donauwörth, 13. Jahrg., Heft 9, 1959, S. 456

und damit untereinander. Wo das Wissen um die heilsgeschichtlichen Zusammenhänge aber nicht mehr gegenwärtig - nicht aktuell unbewußt, sondern habituell nicht vorhanden ist - hat das Kreuz von seinem Wesen her nicht seinen Ort, wird es zum Einrichtungs- bzw. profanen Schmuckgegenstand.

Beobachtungen in den eigenen Klassen, bei Hospitationen, mündlichen Befragungen von Kollegen und die schriftlich gewonnenen Auskünfte von Lehrern ergaben, daß in allen, diesen Kollegen und mir zugänglichen Klaubräumen Bayerns, gleich ob katholische oder evangelische Konfessions- oder christliche Gemeinschaftsschulen, ein Kreuz angebracht ist. Es gehört zum heutigen Klaubzimmer wie Tafeln, bzw. die übrigen Einrichtungsgegenstände, von einer für die Klasse anonymen Instanz, dem Staat, angeschafft. Nach den Jahren des Dritten Reiches, während der aus den öffentlichen Schulen die Kreuze entfernt worden waren (das widersprach dem religiösen Empfinden der "Allgemeinheit", in dem sich der zwar unbewußte, aber allen zueignende Gottesarchetyp diffus meldet), erschien vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Entschließung vom 12. 10. 46, die folgendes verordnete:

"Die Kultur des Abendlandes, die in mehr als zweitausendjähriger Entfaltung den allergrößten Teil der Menschheit verbindet, ist wesentlich getragen vom christlichen Gedanken- und Erlebnissgut, das auch die sicherste Gewähr bietet für eine Entwicklung unseres Volkes zu wahren Menschentum, zu gegenseitigem Verständnis und Verträglichkeit, zu echter Demokratie und gesichertem Weltfrieden.

Die Schule, die der Garten sein soll, in dem unsere Kinder im Schutze ihrer Jugend und ihrer Lehrer einer wahrhaften Volks- und Völkergemeinschaft entgegenreifen, steht darum unter dem Zeichen des christlichen Kreuzes, an dem in dem oben erwähnten Sinn auch Nichtchristen als Abendländer teilhaben.

Der Nationalsozialismus hat dieses Kreuz entfernt und die meisten Deutschen, auch in den nicht konfessionell gebundenen Teilen, hat das als Schlag gegen eine ehrwürdige Überlieferung und als Ausdruck einer neuen, das Gute und Heilige bedrohenden Moral empfunden.

Soweit noch nicht geschehen, sollen daher die Kreuze, in jenen Schulen, in denen sie unter der nationalsozialistischen Herrschaft entfernt wurden, alsbald wieder angebracht werden.

Wo keine Kreuze mehr vorhanden sind, oder in Anbetracht der gegenwärtigen Schwierigkeiten nicht beschafft werden können, sorgt das Ministerium

für einen schlichten, künstlerisch wertvollen Ersatz"¹⁾.

Dieser Entschließung zufolge, wurden in der Nachkriegssituation, die von einer starken Gegenbewegung gegen die Praktiken und vordergründig erkenn- und damit verurteilbaren geistigen Strömungen des Naziregimes gekennzeichnet war, wo dies noch nicht wieder geschehen war, die Kreuze in den Schulzimmern raschest wieder angebracht.

Die in der Entschließung gegebene Begründung für die Wiederanbringung des Kreuzes muß als völlig unzutreffend, die Mächtigkeit des Symbolums verkennend benannt werden, wenn sie auch dem Bewußtsein des abendländischen Menschen von heute vielfach entspricht. Die Tatsache, daß unser Volk aus christlichem Gedanken- und Erlebnistgut noch lebt - gewiß, Restbestände werden tradiert, sind in die Kultur eingegangen und niemand kann sich ihrer entziehen - begründet das Zeichen des Heils im Raum ebensowenig, wie unerschwellig (den noetischen Horizont verdunkelnd) anklingende moralische oder gefühlsmäßige Motivierungen. Immerhin mochte das Sichtbarwerden des Kreuzes nach Jahren der bewußten Negierung, besonders wenn damit eine geistige Durchdringung gegeben war, für die damalige Schülergeneration, die den Standpunktwechsel im Schulleben miterlebte, Anlaß zu religiös-gedanklichen Überlegungen gewesen sein. Heute aber liegen die Verhältnisse anders. Jede Klasse findet, betritt sie zu Beginn des Schuljahres ein neues Klassenzimmer, irgendwo im Raum ein Kreuz aufgehängt. Ob überhaupt eine Begegnung Kind - Heilszeichen Kreuz sich ereignet, sich ereignen kann, wird, abgesehen von der psychologischen Bereitschaft des Kindes, von der Qualität der Aussagekraft, d. h. vom Wahrheitsgehalt des Kreuzes, ferner davon, wie und wo im Raum es angebracht ist, abhängen. Über diese Fragen seien die Aussagen der Lehrer, die daraufhin befragt, durchwegs klare, treffende Angaben lieferten, herangezogen.

Wir stehen bei der Analyse des zweiten Fragenkomplexes des an die Lehrer ausgehändigten Fragebogens. Die Frage, wo das Kreuz im Klassenzimmer angebracht sei (sein Vorhandensein wurde im Hinblick auf die Regierungsentschließung aus dem Jahre 1946 vorausgesetzt), wurde von allen befragten Lehrern bis auf einen positiv beantwortet. Die Angaben der Lehrer, wo das Kreuz im Klassenzimmer angebracht ist, seien gesammelt und geordnet zur Darstellung gebracht:

1) Entschließung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 12. 10. 1946 Nr. IV, 49089 über die Wiederanbringung von Kreuzen in Schulräumen.

An der Stirnwand des Zimmers, Mitte	118
(über dem Pult)	
Stirnwand, von der Mitte abgerückt	18
(davon links der Mitte 7, rechts 5)	
über der Tür	37
im Herrgottswinkel	4
neben der Tür (davon 1mal "wie ein Herrgottswinkel")	4
im Blickfeld der Kinder	4
im Mittelpunkt einer freien Wand bzw. Wandfläche	3
an der Fensterwand	2
an der Rückwand (einmal nur ein Kreuzbild)	2
an der Mitte der rechten Seitenwand	2
an der rechten Seitenwand	2
zwischen Fenster und Schiebetafel	1
in Richtung der Kirche	1
"wo es Mittelpunkt sein kann"	1
kein Kreuz im Raum	1 = 200

Die Angaben der Lehrer bestätigen als Tatsachen die offizielle Anordnung, daß in allen Schulräumen ein Kreuz anzubringen sei. Von 200 Lehrern schreibt nur einer:

"Wir haben, so unglaublich das scheinen mag, kein Kreuz und kein religiöses Symbol in unserem Klassenzimmer. Wir glauben auch nicht, daß Beten ('mit Gott reden') von der Anwesenheit eines Symbols abhängig ist. Das bedeutet nicht, daß wir ein schlichtes Kreuz oder Kruzifix ablehnen und aus unserem Klassenzimmer verbannen würden". D. 3./4.Kl.

Wo das Kreuz in den einzelnen Klassen jeweils seinen Ort findet, ist nach den einzelnen Schulen verschieden, d.h. innerhalb eines Schulkomplexes meist gleich und scheint im allgemeinen die Sache des Offizianten zu sein, wenn nicht ein Lehrer auf Grund eigener Überlegungen einen Wechsel des Kreuzes im Raum vornimmt. So berichtet von den 200 Lehrern einer, er habe das Kreuz

von der Vorderwand abgenommen und eine "Kreuzgruppe" (Kreuz, Blumen, Kerze, evtl. Bild) an einem freien Wandteil zusammengestellt.

In den meisten der erfaßten Klassen befindet sich das Kreuz in der Mitte der Vorderwand, wohl aus der Überlegung heraus, daß es so von der Klasse als ganzes am natürlichsten gesehen werden kann, vielleicht auch, weil man die Stirnwand des Klauzimmers als die die Klasse beherrschende ansieht und dem Kreuz vorne, dort, wo sich das Geschehen der Klasse zentriert, anbringen will. Vorne, an der Stirnwand haben auch die Tafeln, je nach Modernität der Ausstattung die ganze vordere Breitwand einnehmende Schiebetafeln, ihren Ort. Das Kreuz, in der Mitte der Vorderwand angebracht, wird entsprechend hoch hängen müssen. Häufig wird es, wenn auch nicht beim Schulgebet, so doch im Laufe des Schulalltags von der Tafel, so diese verschiebbar ist, verdeckt werden, falls der Lehrer nicht eine andere Lösung der Anordnung, wie etwa der folgend zitierte, findet:

"An der Pultseite ist eine Wandhälfte frei für Kreuz, Wechselrahmen (für Heiligenbild) und Blumenschmuck. (Im Advent und Mai auch mit Kerze)". M. 3. Kn.

An zweiter Stelle wird das Kreuz als "hoch über der Türe hängend" genannt. Die Klauzimmertür ist zumeist an der rechten Seitenwand vor Beginn der Bankreihen bzw. Tische der Kinder zu denken. Der Grund dafür, das Kreuz über dem Eingang anzubringen, liegt wohl darin, daß man die dazu nötige Wandfläche als sicher frei, d. h. von keinem Lehr- oder Lernmittel beansprucht, ansieht. Vielleicht steht auch die Überlegung dahinter, daß das Kreuz an einem von keinem - das Kreuz als Gegenstand - beengenden oder gar verdrängenden Ort zu lokalisieren ist. Ob die aus dieser sachlich korrekten Überlegung erwachsene Ortsbestimmung des Kreuzes über der Tür sich psychologisch gegenüber der erstgenannten als günstig erweist, ist zweifelhaft. Die Kinder sind, eine fluktuierende Aufmerksamkeit begünstigt das, auf jedes ablenkende Moment gerichtet: Klopfen, Neueintreten, Geräusche ... Wer vermöchte Störungen dieser Art ganz zu vermeiden.

Wenn das Kreuz im Schulzimmer als neben der Tür angebracht genannt wird, schließt das n e b e n ein Tieferhängen mit ein. Öfters noch wird von den Lehrern die rechte Seitenwand als Hintergrund für das Kreuz angegeben. Ist diese mit einer fast die ganze Längsseite einnehmenden Tafel verkleidet, auf der das Unterrichtsgeschehen häufig wechselnd seinen Niederschlag findet, so unterscheidet sie sich als Hintergrund nur zum Nachteil von der betafelten Vorderseite, besonders, wenn die Klasse um Tischgruppen sitzt, was in bei-

den Fällen bedeutet, daß immer ein Teil der Kinder das Kreuz im Blickfeld hat, was wieder seine bejahende Verteidigung finden könnte, aber auch mit angreifender Ablehnung rechnen ließe.

In anderen Klassen aber ist dem Kreuz ein Ort zugewiesen, der es von allem das Unterrichtsgeschehen an sich Bestimmendem abhebt, in denen es im Mittelpunkt einer freien Wand oder in einem "Herrgottswinkel" genannt wird. Das ist damit, daß das Kreuz hoch hinter Lehrerpult und Tafeln an der freien Wand angebracht ist, nicht erfüllt, sondern verlangt im Schulraum das Kreuz zumeist im Rahmen von konzentrierendem sammelndem Beiwerk.

"Es soll an einer Stelle hängen, die Mittelpunkt sein kann. Niemals über Tafeln wegen der Tafelanschriften, Zeichnungen usw., die ablenken; niemals zwischen Landkarten - in einer dunklen Ecke - über der Tür und dergl. - wie man es da und dort sieht. Das Kreuz soll frei hängen. Darunter soll die Möglichkeit zum Anbringen des Blumenschmucks sein". St. 7. Kn.

Zusammenfassend sei wiederholt, daß das Kreuz in den Schulzimmern hauptsächlich an der vorderen Stirnseite oder aber an der rechten Längswand, hier wieder vorwiegend über der Tür, angebracht ist.

Wesentlich wichtiger für die Begegnung des einzelnen Kindes mit dem Kreuz als der Ort, an dem es geschaut wird, scheint mir die Aussagekraft des Kreuzes zu sein. Die künstlerische und religiöse Aussage "ihres" Kreuzes zu beurteilen, waren die erfaßten Lehrer in der zweiten Frage dieses Fragenkomplexes gebeten. Zur gestellten Frage eine gültige Antwort geben zu können, setzt voraus, daß der Befragte zur Kunst und zum Wesen dessen, was das Kreuz darstellt, Zugang hat, sein Urteil auf Grund sachlich zutreffender Erwägungen gefällt wird. Eine Beurteilung, eine solche war erbeten, wird aber nie, auch wenn sie sachgerecht vollzogen wird, den subjektiven Standpunkt ausschalten können, von dem ausgehend, was das jeweilige Ich als schön empfindet. Da aber nicht jeder Lehrer die künstlerische und religiöse Aussage des Kreuzes als nicht voneinander trennbar versteht - manche der Aussagen zeigen das (vgl. S. 123 Abschnitt V), wollen die Ergebnisse wieder mit Vorbehalt gewertet werden. Abschließend sei angefügt, daß nur Lehrer an Münchner Schulen das "moderne Kreuz" in ihrem Klassenzimmer benennen, während alle übrigen Aussagen von Lehrern der verschiedenen Wirkungskreise genannt wurden.

Die Angaben der Lehrer dazu, wie sie die künstlerische und religiöse Aussage "ihres Kreuzes" beurteilten, seien nach der sachlichen Bestimmung der Aussagen geordnet dargestellt:

I.	1) Der <u>hohe</u> Wert des Kreuzes wird benannt	8
	"wertvoll, einwandfrei, vorbildlich, sehr gut"	
	2) Der Wert des Kreuzes wird benannt	30
	"gut, würdig, einfach-schlicht, ansprechend, groß und ausdrucksvoll, in Ordnung, zeitgemäß, nicht übermodern, nicht billig, Vergegenwärtigung des Geschehens von Golgatha, zur Andacht stimmend, schön"	
II.	Indifferente Aussagen	18
	"(sehr) modern, durchschnittlich bis erträglich, populär, entspricht der allgemeinen Anschauung, solide, befriedigend, indifferent, herkömmlich, normales Kreuz"	
III.	Das Kreuz läßt Ansprüche unerfüllt	
	1) Allgemeine, negative Beurteilungen	61
	"wenig, ohne, geringer Wert, ohne Bedeutung, nichts-sagend, ausdruckslos, gleich Null, unkindlich, spricht nicht an, unklare Aussage, zu allgemein, Gips, Jugendstil, Nazarener, wenig Ausdruck, plump, für Kinder unbedeutend, keine Aussagekraft, dürftig, entspricht dem Geschmack der Jahrhundertwende, hängt zu hoch"	
	2) "billig"	6
IV.	Bestimmung durch Materialangabe	
	1) holzgeschnitzt	29
	a) von künstlerischem Wert (12)	
	b) Oberammergauer (2)	
	c) geschnitzte Nachahmung eines wertvollen Kreuzes (2)	
	2) Anderes Material	5
	"schlichtes Metallkreuz, gute Kunststoffnachbildung, Keramik, für 3./4. Klasse zu sehr stilisiert, abstrakt, kitschiges Porzellankreuz durch ein gutes ersetzt"	
V.	Ausdrückliche Unterscheidung: künstlerischer und religiöser Wert	13
	<u>künstlerische -</u>	<u>religiöse Aussagen</u>
	ohne Bedeutung	kann zur Andacht stimmen(3)
	mäßig	sauber (2)
	mäßig	gut
	mäßig	schlicht gehalten
	wenig wertvoll	sehr ausdrucksvoll

wertlos	kaum ansprechend
grobe Mängel	am Hergebrachten festhaltend
gut	wirksam
nicht ausdrucksvoll	guter relig. Ausdruck
--	größer als die künstlerische

VI. Nicht einordbare Aussagen	11
z. B. "soll die Kinder ansprechen, gleiches Kreuz in allen Klassen - ohne Ausdruck, besser wäre ein Holz- kreuz" u. a.	
VII. Keine Angaben	19

Von den 200 gewonnenen Aussagen bezeichneten $30 + 8 + 12 = 50 = 25\%$ das Kreuz im Klaßzimmer als in der künstlerischen und religiösen Aussage wertvoll; d. h. aber zugleich, daß 75 % der Lehrer sich nicht entschließen konnten, eine Aussage über das Kreuz im Schulzimmer dahingehend zu machen, daß sie sich zu dem, was es aussagt, bejahend stellten. Aus der Vielzahl der Lehrerberichte seien einige illustrierend angeführt:

"Es ist eine moderne Ausführung, dem Raum angepaßt und spricht gut an". M. 8. Mädchen

"Das Kreuz wurde von der Klasse gekauft und ist ein wertvolles Schnitzwerk. Die Schulkreuze sind zu ausdruckslos". St. ohne Kl. Ang.

"Es ist in einem altmodischen Stil, der der landläufig dörflichen Auffassung entspricht, gefertigt. Von einer künstlerischen Aussage kann wohl kaum die Rede sein. Für eine religiöse Aussage im Sinne einer inneren Einflußnahme dürfte es zu klein sein". D. ohne Klassenangabe.

"Es ist künstlerisch völlig wertlos, bemalter Gips". St., Kn. Kl. ?

"Künstlerische Aussage gleich Null, der übliche konventionelle Gipskorpus wird wenig religiöse Wirkung verursachen". St. 6. Kn.

"Das unsere ist künstlerisch völlig wertlos und würde religiös erst 'aussagen' wenn es fehlte". M. 5. Mädchen.

Es wirft die Frage auf, ob ein Kreuz letztgenannter Art in einem Raum überhaupt, in einem Schulzimmer insbesondere, in dem die Kinder optimale Ent-

faltungsreize zu ihrer Bildung finden sollten - was aber, wenn schon symbolische Darstellungen des christlichen Glaubensgutes, dann deren einwandfreie, mitbeinhalter - seinen Ort haben dürfte. Ein wertloses Kreuz zu haben, das obendrein zu klein ist und zu hoch hängt, wird immer wieder, wenn auch nicht immer in der Erkenntnis der gegebenen Problematik, von den Lehrern bedauert.

"Wenig ansprechende Fabrikware, viel zu klein für die große Wandfläche, bedarf fleißigen Schmückens um zur Geltung zu kommen". St. 3./4. Kn.

Es fällt auf, daß eine nicht unbeträchtliche Zahl an Lehrern das Kreuz im Schulzimmer wohl als religiös, nicht aber als künstlerisch gehalt- bzw. wertvoll bezeichnen konnte. Sie sehen in ihm wohl den 'religiösen Gehalt', zu dem das "christliche Volk" immer noch Zugang hat, wenn ihm auch die wahrhaft christlichen Lebenselemente, die keiner religiösen Darstellung bedürfen, fremd geworden sind. Eine Kreuzdarstellung, die des künstlerischen Wertes ermangelt, muß auch der Aussagekraft an sich entbehren und kann nicht mehr als wertvoll bezeichnet werden. Das Kind wird sich, solange es noch unverbildet, gegen das Unwahre - und Kitsch ist immer Verrat des Wahren, dann erst Fehlinterpretation des Schönen - wehren. Das wirklich Schöne aber ist zugleich das Wahre, das letztlich im summum bonum, dem Wahren und Schönen einfachhin, sich trifft.

Man könnte einwenden: Gewiß, der Großteil der in den Schulen sich findenden Kreuze entspricht den Beobachtungen der Lehrer, doch sehen Kinder die Dinge mit anderen Augen, haben keinen Blick für das Unechte in der Darstellung, im Gegenteil, gerade eine besondere Vorliebe für Kitschiges sei zu beobachten. Außerdem sähen Kinder vieles, oft auch das Kreuz, gar nicht bewußt und damit sei es für die Fragestellung, ob es sich nicht auch gefährlich auswirken könne, irrelevant. Es wurde bereits festgestellt - darauf sei hier noch einmal verwiesen - daß die Praxis der Psychoanalyse die Erkenntnis der Psychologie bestätigte, daß viele Gegenstände, der Enge unseres Bewußtseins wegen nur im schlichten Erleben aufgenommen werden. Es gibt sinnliche Eindrücke, die im Augenblick unbewußt bleiben, weil sie "nicht aus der Sphäre des schlichten Erlebens in die Helle des feststellenden und zur Kenntnis nehmenden Bewußtseins übergetreten"¹⁾ sind. Später freilich ist es möglich, daß Bilder, die im Menschen kraft der aufgenommenen Eindrücke ungewußt und unbewußt gegenwärtig sind, über die Schwelle des Bewußtseins treten oder aber auch, daß sie niemals im engen Feld des menschlichen Bewußtseins auf-

1) Ph. Lersch, a. a. O., S. 540

tauchen, dennoch potentiell da sind und ihre Wirksamkeit entfalten.

Das Kreuz im Klafzimmer ist für den Schüler wenigstens acht Schuljahre lang innerhalb seines Gesichtskreises an zentraler, zumeist jederzeit sichtbarer Stelle. Die Aussage des Kreuzes wird nun dem Kind täglich neu zugesprochen; nicht nur Worte, auch Dinge haben ihre Sprache. Wie die Lehrer jene "Sprache" des Kreuzes in bezug auf die Kinder werten, sei dargestellt:

- I. Positive bzw. pseudopositive Wirkungen des Kreuzes 55
"erhebend, andachtfördernd, zur Besinnung, zum Nachdenken anregend, zu Frömmigkeit, Besinnlichkeit mahnend, es spricht an, vermutlich sammeln sich die Kinder bei seinem Anblick, gibt Eindruck vom Leid, erregt Mitleid, ergreift die Kinder, wenn sie dazu hingeführt werden, für die Kinder "der gekreuzigte liebe Heiland", Kinder schauen gern bzw. andächtig zum Kreuz, Kinder lieben das Kreuz, und schmücken es, es mahnt die Kinder zum Beten und Bravsein, Kinder finden es schön, es gefällt, zu Gott führend, als heiliges Zeichen empfunden, gefällt besser als das 'neumodische', Kinder blicken ehrfurchtsvoll zum Kreuz, obwohl wertlos; schlichtes Material und einfache Form sprechen an; wirkt gut".
- II. Negative Wirkungen 74
"Wenig, geringe oder keine Wirkung, wird kaum wahrgenommen, Gewöhnung, Kinder haben kein Verhältnis, keine Beziehung dazu, Kinder sind abgestumpft, (in allen Einzelheiten) zu sehr bekannt, unbeachtet, kein Kind schaut es mit Bewußtheit an, eine Selbstverständlichkeit, kann einem Kind nichts sagen, ausdruckslos gefällt nicht, zu klein und ausdruckslos um gesehen zu werden, unbedeutend, Kinder nehmen keine Notiz davon (außer bei unmittelbarer Belehrung), Kinder empfinden es häßlich, spricht nicht an, zu modern, moderne Kreuze von den Kindern im allgemeinen abgelehnt, wohl Erwachsene, aber nicht Buben angesprochen, Bilder sprechen mehr an als das Kreuz, Zimmerschmuck bzw. Schulmöbel, Kinder denken sich nichts dabei, es ist nur da, ohne Eindruck zu hinterlassen".
- III. Indifferente Aussagen 30
"Je nach Qualität verschieden, wie jedes Kreuz, muß da sein, würde als fehlend empfunden, es gehört dazu, unerheb-

lich, nicht schlecht, gibt den Kindern den Sammelpunkt für das Gebet, der Lehrer möchte es nicht missen, gut sichtbar, Wirkung vollzieht sich im Unbewußten, es sollte kein Kitsch sein, Kinder nicht verwöhnt, kritiklose Hinnahme, wie auf den Lehrer, verschieden nach religiöser Empfänglichkeit, dem Lehrer unbekannt".

- IV. Abweichende Aussagen 12
"Kinder wollen einfache Kreuze, es kann nur Wirkung haben, wenn es nicht als Einrichtungsgegenstand erlebt wird, die verstandene künstlerische Aussage bewirkt die religiöse, Kinder sind kritisch wertend, das Kreuz hat eine 'einmalige' Wirkung".
- V. Keine Aussage machten zu dieser Frage 29
Lehrer.

Zur Verdeutlichung eine Auswahl der Lehrerstimmen im Wortlaut:

"Die Kinder haben Ehrfurcht vor dem gekreuzigten Heiland und Mitleid zugleich". D. 5. m. 8. Kl.

"Auf die Kinder mag das Kreuz durchaus positiv wirken, weil es sich von dem, was sie sonst im allgemeinen zu Gesicht bekommen, nicht wesentlich (wenigstens für die Kinder nicht erkennbar) unterscheidet".
D. 5. m. 8. Kl.

"Mir scheint die Wirkung auf die Kinder einmalig, d. h. bei der Bildbetrachtung tut es seine Wirkung; später wird es kaum noch beachtet".
D. 1. m. 8. Kl.¹⁾

"Keine Wirkung! Die Kinder haben sich das Kreuz vermutlich zum größten Teil noch nicht genau besehen". St. 8. Kn.

"Wirkung halte ich für gering; die Schüler gewöhnen sich daran wie an jeden anderen 'Zimmerschmuck'". St. 3./4. Kl.

"Die Kinder sind abgestumpft. Sie sehen das Kreuz zu oft. Auch an den Wegkreuzen gehen sie achtlos vorüber. Ein solches Sühnekreuz wurde von einem 11jährigen Bauernjungen auf dem Schulweg brutal umgeworfen und zertrümmert. Er hatte sich nichts dabei gedacht! Wollte seine Kräfte zeigen". D. 6. m. 8. Kl.

"Die Schüler blicken mehr gewohnheitsmäßig zum Kreuz auf. Eine Wirkung auf die Schüler ist nicht zu erkennen". M. 8. Mä.

1) Unterstreichung im Original

Aus der Zusammenstellung der Lehrerantworten und den im Wortlaut angeführten wird deutlich, daß dem Kind, das mit dem Symbol Kreuz konfrontiert wird, zwei nicht in seiner Person erwachsende Momente die Begegnung erschweren bzw. richtunggebend beeinflussen. Die durch die Umwelt bedingte außer- bzw. vorschulische Verbildung der Kinder führt die Lehrer dazu, zu sagen, das (oft nicht aussagefähige) Kreuz des Schulzimmers sei weniger kritisch zu werten, seien die Kinder doch "nichts anderes gewöhnt" u. ä. Die theologische Fehlinformation, die in der Schule fortgeführt bzw. in anderer Weise geduldet bzw. gepflegt wird, tut das ihre. So, wenn man den Kindern den Cruzifixus als Gottesbild gibt oder beläßt. Das ist theologisch unhaltbar und muß sich psychologisch verhängnisvoll auswirken.

Wenngleich der Großteil der Lehrer feststellt, der Einfluß, der vom Kreuz ausgehe, sei "unerheblich" o. ä., so würde es einer Selbsttäuschung gleichkommen, würde man die Feststellung in ihrer Indifferenz belassen oder sie in ihrer negativen Bedeutung übersehen. Andererseits wird es besonders begreiflich, daß relativ viele Lehrer darüber, wie das Kreuz auf ihre Kinder wirkt, nichts auszusagen vermögen. Nun steht das Kreuz aber nicht im Raum, daß es auf die Kinder wirke. In positiver Weise wird zwar auch damit gerechnet. Neben seiner Zeichenhaftigkeit an sich wird der Lehrer wünschen, daß es zur Begegnung des Kindes mit dem, was das Kreuz als Aussage anzubieten hat, komme. Daß das geschehe, unterliegt gewissen Bedingungen. Das Kind selbst muß begegnungsfähig sein. Dies ist es, wenn auch noch nicht im vollen Sinn, was heißen würde, daß es nach einem vom Ich verschiedenen anderen fragen könnte, was das Erlebnis und Beisichsein des Ich voraussetze¹⁾. Je höher sich das Kind geistig-seelisch entwickelt, wächst seine Disposition für die Begegnung mit dem sinnlich erfahrbaren Gegenstand. In den Unterklassen beherrscht der Volksschüler dazu noch die eidetische Fähigkeit, d. h. er kann Erinnerungsbilder mit Wahrnehmungscharakter sehen.

Daß es aber zur Begegnung (hier mit Bild und Zeichen) komme, erfordert, daß das Kind die Formensprache und den Inhalt des Gegenstandes verstehe, es die zur Erfassung des Neuen nötigen Assoziationen bereit habe. Diese werden mit dem Anwachsen des Vorstellungsschatzes umfangreicher. Der religionspädagogische und entwicklungspsychologische Gesichtspunkt verbieten, dem Kind Kreuzdarstellungen zuzumuten, die in keiner Verbindung zu seinem Gegenstandsbeußtsein stehen.

1) Vgl. S. 12 f, Die religiöse Problematik in der Pubertät, soweit sie Volksschüler betrifft.

Sicher darf angenommen werden, daß das vorschulpflichtige Kind überhaupt keinen Bezug zum Kreuz hat, weil es keine Vorstellung damit verbindet. Da aber gewiß noch die erste Klasse (bei der heutigen Entwicklungsstreuung und geistigen Retardation ein Teil der zweiten Klasse) dieser Phase angehört, scheint es auch vom religionspädagogischen Standpunkt aus fraglich, ob dem Kind dieses Alters das Kreuz, besonders aber die häufig anzutreffende Form des verzerrenden Zeichens, zugemutet werden darf. Daß das Kind es sich mehr "einbildet", ganz entgegen der allgemeinen Annahme, wissen wir. Daß dies aber heute im Gegensatz zu früheren Zeiten für seine seelische Entwicklung gefährlicher genannt werden muß, erklärt sich daraus, daß bis vor mindestens 100 Jahren - trotz Aufklärung, deren Gedankengut erst langsam ins Bewußtsein des Volkes sickerte - der christliche Glaube und somit die Realität des Kreuzes auch von der gesamten erwachsenen Welt ernst genommen wurde, das Kind die Zentrierung des Lebens um die religiösen Gehalte und Gestalten als selbstverständlich erfuhr. Schließlich darf angenommen werden - und die uns erhaltenen Gegenstände aus vergangener Zeit beweisen es - daß die Aussagekraft, bedingt durch den Zugang der damaligen Welt zum entsprechenden Geschehen der Symbole, von Wahrhaftigkeit getragen war. All dies trifft für unsere Zeit nur mehr bedingt zu.

Im Laufe der Grundschulzeit - das Kind wird im Unterricht mit den Heilstatsachen konfrontiert - wird es für Kreuzdarstellungen als Bild des Geschehens auf Golgatha und als Ausdruck des Heiligen verstanden, bereit. Dennoch schie-
ne mir der Realismus, wie er in manchen gotischen Kreuzdarstellungen (M. Gruenewald) zutage tritt, die religiös-geistig-seelische Kapazität des Kindes zu überfordern und auch den Pubeszenten, vom "Pathos des Werdens"¹⁾ getragen, nur in seltenen Fällen bzw. bei sorgfältigster Erschließung anzusprechen. Den Schülern der Volksschuloberstufe könnte - die Klugheit des Erziehers, der die Glaubensunterweisung sach- und persongerecht erteilt, vorausgesetzt - sowohl manch königlich-erhabene romanische Kreuzdarstellung oder auch ein wahrhaft modernes, d. h. vom glaubenden Menschen unserer Zeit gestaltetes Kreuz zur Begegnung mit dem Zeichen und dem, was es kündet, verhelfen.

Worauf es, soll sich Begegnung des jungen Menschen mit dem Kreuz im Raum der Schule ereignen, immer ankommt, ist - neben den Voraussetzungen in der Person des Kindes und der Darstellung des Zeichens in einer der Entwicklungsstufe des Kindes entsprechenden Form, (es wurde darauf hingewiesen) der Wahrheitsgehalt des Zeichens. Ist ihm dieser eigen, dann trägt es den Charak-

1) Ph. Lersch, Entwicklungspsychologie, München 1953, S. 54

ter des Absoluten, dem das Kind mit der Gefühlsqualität der Liebe begegnen kann.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß es in bezug auf die Begegnungsmöglichkeit des Kindes mit dem Kreuz entscheidend ist, ob das Kreuz im Raum pneumadurchwirkt und damit aussagefähig ist, ob es in seiner Gestaltung dem entwicklungsspezifischen Habitus des Kindes entspricht. Nicht ohne Bedeutung ist ferner, wo im Raum es angebracht ist.

ab) Bilder

Was vom Kreuz im Raum der Schule gesagt wurde, behält auch für das Bild - gemeint ist hier im engeren Sinne das Bild, das einen Inhalt der Offenbarung bzw. des christlichen Glaubensbewußtseins im allgemeinen zum Gegenstand hat - seine Gültigkeit; zumindest, wo es sich, wie es Guardini ausdrückt, um ein "Kultbild" handelt. Im Kultbild erscheint das Sein und das Walten Gottes. Es ist auf die Transzendenz gerichtet und kommt aus der Transzendenz her; der Künstler schafft es - nicht nach seinem künstlerischen Empfinden gefragt - als dienendes Medium. Dieses Bild "steht im Zusammenhang mit Sakrament, Dogma, der objektiven Wirklichkeit der Kirche"¹⁾.

Daneben aber kennen wir das Bild, das aus der Immanenz des Künstlers nach Gestaltung verlangt, vom Künstler gesehen und verarbeitet, das Abbild einer von ihm real oder mit den Kräften seiner Phantasie geschauten Wirklichkeit liefert. Der Künstler vermag Gestalten und Erscheinungen aller dem Menschen zugänglichen Bereiche kraft seiner schöpferischen Sicht und mittels seines technischen Könnens abbildhaft zu vergegenständlichen. Er vermag aber auch aus dem Ergriffensein von einer Wahrheit (etwa der des Heilsgeschehens) diese im Bild zu manifestieren. Sein Bild ist nicht nur mehr Abbild, sondern trägt auch symbolhaften Charakter. Da aber kein gegenständliches Wissen um einen heilsgeschichtlichen Sachverhalt, das zum bildhaften Gestalten (in den verschiedenen Techniken) drängt, ohne ein gefühlsmäßiges Quale denkbar ist, wird in den Bildern, die aus dem christlichen Glaubens- und Erfahrungsgut ihren Inhalt nehmen, dieses Ergriffensein zu lesen sein. Aus der Synthese zwischen dem objektiven Gehalt und dem Wesen des schaffenden Menschen, gewinnt dann "sein Bild" als Bild und Gleichnis Gestalt. Bilder zu gestalten und Bilder zu sehen, verstehen nur mehr wenige Menschen unserer Zeit. Wir haben die Fähigkeit dazu mit dem Fortschritt der Rationalisierung gründlich verloren. Das erfährt der Lehrer und je-

1) R. Guardini, Kult- und Andachtsbild, Würzburg 1952², S. 13

der, der wachen Geistes ist, täglich neu. Gerade in einer Welt, in der das Überangebot "entzauberter" Bilder das öffentliche und private Leben beherrscht, auch das Kind in seinen Sog zieht, vermag es selbst das einzelne Bild oft nicht aufzunehmen und nicht zu verstehen - verstehen keineswegs im intellektuellen Sinn gemeint, sondern als ganzheitliches Aufnehmen des Bildes von seiten des Menschen, sein Sicheinlassen damit aus der Mitte seines Wesens. Der Mensch, der das nicht mehr kann, lebt nicht mehr aus seinem ganzheitlichen Grund. Neben C. G. Jung, "der die vorrationale Welt der Bilder in ihrer Bedeutsamkeit für das Leben der Seele wieder in den Blick rückt und den heutigen Menschen dazu anhält, diese Bilderwelt als schöpferischen Grund des Erlebens zu realisieren"¹⁾ und in seiner Lehre von den Archetypen²⁾ die Kraft der freilich zunächst inhaltslos zu denkenden Bilder des Kollektiv-Unbewußten herausstellt, war es L. Klages, der die Wirklichkeit der Bilder dem intellektualisierten Menschen des zwanzigsten Jahrhunderts zu retten versuchte.

Sachdenken und intellektuelles begriffliches Denken, die Bewußtsein und Bewußtheit der Person bestimmen, verengen ihr seelisches Leben, weil sie für die Wirklich- und Wirksamkeit der Bilder keinen Raum lassen. In Wahrheit aber lebt der Mensch recht, wenn die, ihm freilich unbewußt in der Tiefe seiner Seele gegenwärtigen Bilder auf empirische Tatsachen stoßen, die die im Menschen vorhandenen Potenzen wachrufen.

Bilder, die der junge Mensch, der noch weit plastischer sich darstellt als der Erwachsene, sieht, schaut und aufnimmt, werden für das, was er werden soll, entscheidend. Bilder drücken weit mehr aus, als dies Worte je vermöchten (man denke etwa an die Ausdruckskraft der Traumbilder). Das Bild, von überlegener Eindringlichkeit getragen, werde dem Kind zur Hilfe dafür, daß es sich bilde und nicht verbilde.

Der Lehrer, der sich bei jedem Bild, dem er in seiner Klasse Raum gewährt, nach dessen Aussage des Wahren und Schönen fragt (und von daher nicht wenige der im Gebrauch befindlichen Wandbilder ablehnen muß), wird bei der Auswahl des religiösen Bildes für seine Klasse besondere Sorgfalt und Überlegung walten lassen. Hat er einmal die Mächtigkeit des Bildes erfaßt, so verpflichten ihn die Konsequenzen. Der Lehrer bejaht das Bild; weiß er doch um seine Berechtigung an sich (als Ausdruck des Wahren und Schönen) und um seine

1) Ph. Lersch, Aufbau der Person, München 1956⁷, S. 543

2) Allen Menschen eingeborene virtuelle Bilder von der Form der Welt, in die der Mensch mit seiner Geburt gestellt ist.

Eininnerungskraft. Es wird ihm dienstbar in der Begegnung des Kindes mit der Welt des Glaubens. Da aber im Schulalter die gemeinte Begegnung nur angebahnt werden kann, Wege aufgezeigt werden wollen, hat gewissenhafte Auswahl getroffen zu werden. Gute Bilder werden im Klassenraum in bezug auf die künftige Glaubensentscheidung der Kinder von Wichtigkeit. Kitsch in der Form des Edelkitsches dürfte in der Schule keinen Raum gewinnen.

Ehe im Einzelfall die Auswahl des Bildes zu treffen ist, hat der Lehrer sich seine Kinder, ihren Apperzeptionshintergrund, das Milieu, dem sie entstammen, die allgemeine Entwicklung, besonders die religiöse, die sie nahmen, zu vergegenwärtigen. Freilich wird er dabei nie jedem Kind gerecht werden können. Dann erst wird das wertvolle Bild nach dem Gesichtspunkt, ob es dem altersspezifischen Fassungsvermögen der Kinder dieser Klasse entspricht, ausgewählt. Der Lehrer weiß und berücksichtigt das Folgende: "Je mehr ein Kunstwerk von den Erschütterungen reifen Menschentums in sich trägt, oder aus den Gedanken und Gefühlen einer geschichtlich durchformten Weltanschauung herausgewachsen ist, um so weniger ist es dem Jugendlichen zugänglich"¹⁾.

Die wenig oder ungeteilte Landschule kann in geringerem Maße als die in Jahresklassen arbeitende differenzierte Schule in der Auswahl der religiösen Bildkunst auf die psychologische Entwicklung ihrer Schüler (die Streuung ist hier sehr breit) Rücksicht nehmen, vermag andererseits aber in der Bildauswahl den Apperzeptionshintergrund der Kinder weit mehr zu berücksichtigen, da der Lehrer Herkunft, Milieu seiner Kinder besser kennt. Die Bilder haben hier Wahrheit zu vertreten. Vertuschen oder verstellen sie diese, so wird Verkehrtheit erfahren. Worte können später nur bedingt korrigierend wirken. Dem Erzieher erwächst die Verpflichtung, zumindest Dinge, und seien es auch im Bewußtsein des an die Kirche gebundenen Volkes Bilder und Symbole "religiösen Inhalts" - denen wegen ihres Gehaltes an sich, selbst in der das Wahre am meisten verratenden kitschigen Form eine gewisse Ehrfurcht erwiesen wird - darin liegt ihre Gefährlichkeit - aus dem Gesichtskreis der Kinder zu nehmen, auf daß er sie nach Möglichkeit durch Besseres ersetze. Die Frage nach dem Wert des Bildes an sich wird die vorherrschende sein, im Vertrauen darauf, daß, wenn ihm einzelne Kinder auch hier et nunc nicht zu begegnen vermögen, sein Wahrheitsgehalt sich ihrem Wesen potentiell einmischen wird - in der Zuversicht, jedes Unwahre und nicht Schöne aus der Klasse verbannt zu haben. Schließlich ist für die Bildauswahl heilsgeschichtlich bedeutsamen Inhalts zu beachten, daß das Bild nach Farben, Formen und Material, der Entwicklungsphase der Klasse angepaßt ist, d. h.

1) M. Keilhacker, Pädagogische Psychologie, Regensburg 1950, S. 44

daß in der Unterklasse auch in den religiösen Bildern (das Kultbild würde die Klasse überfordern) wenigen und schlichten, aber für das Empfinden unserer Zeit lebensvollen Formen und satten Farben der Vorzug zu geben ist.

Nicht zuletzt ist die Stelle im Klaußzimmer, an der das Bild seinen Ort findet, von Bedeutung. Damit es von allen Kindern auch nur optisch erfaßt wird, erfordert die Wahl eines genügend großen Bildes. Es hat im Gesichtskreis der Kinder so lange zu bleiben, daß es von allen wirklich "aufgenommen" werden kann und hat entfernt zu werden, ehe es "übersehen" wird. Das religiöse Bild inmitten von Unterrichtsmitteln und -bildern anzubringen, verbietet sein sakraler Charakter.

Darüber, was in den erfaßten Volksschulklassen an religiösen Bildern sich findet, ist nur bedingt etwas auszusagen. Wohl geben die befragten Lehrer - so sie ein religiöses Bild im Schulraum haben - dies bei der Beantwortung des Fragebogens an¹⁾.

In der Auswertung wurden jedoch nur die Angaben der Volksschullehrer zur Frage nach den Bildern berücksichtigt, da nur sie, im Gegensatz zu den Religionslehrern aus der aktuellen Begegnung mit einer Klasse, einem Schulzimmer kommen. Auf die Schwierigkeit, die sich daraus ergibt, daß ein Klaußzimmer von zwei Lehrern (Schichtunterricht) benützt wird, konnte nicht eingegangen werden. Sie wurde seltsamerweise auch von keinem Lehrer erwähnt. So stehen die Angaben von 190 Volksschullehrern zur Auswertung zur Verfügung.

Wollten wir zu gültigen Aussagen - sie könnten nur empirisch gewonnen werden - über die Tatsächlichkeit der religiösen Bilder in den Volksschulklassen kommen, müßte uns in großem Rahmen zugänglich sein:

- 1) Welche Art religiösen Kunstwerks in den einzelnen Klassen den Kindern sich darbietet (Kult- oder Andachtsbild, Holzschnitzerei, Plastik, Zeichnung, Radierung, Malerei, Reproduktion eines Meisters u. a.),
- 2) die Größe des betreffenden Bildes bzw. der Plastik,
- 3) seine Einfügung in den Klassenraum, d. h. welcher Ort ihm zugewiesen ist.
- 4) Wie lange das geschilderte Bild im Angesicht der Klasse bleibt, bzw. ob überhaupt ein Wechsel an Bildern vorgenommen wird.
- 5) Ob, bzw. wie das Bild pädagogisch in Dienst genommen wird (Bildbetrachtung, gelegentlich oder systematisch, unter welchen Gesichtspunkten usw.).

1) Meist unter 2d, der Frage nach weiteren rel. Symbolen. Das ist sachlich richtig, da sich jedes Bild symbolhaft zugleich verstehen läßt.

Die eigenen Beobachtungen zu diesen Fragen liefern viel zu wenig, die gewonnenen Lehreraussagen nicht genügend differenziertes - und immer von subjektiver Schau belastetes - Material. Es ist schwierig (und kann überdies nie befriedigend gelöst werden), auf Grund von Angaben zu Fragebogen festzustellen, welche Bilder, soweit sie religiöse Symbolkraft tragen, in den erfaßten Klassen sich tatsächlich finden. Ehe mit der Darstellung des hierzu gewonnenen Materials begonnen wird, ist wieder einmal darauf hinzuweisen, daß es nur unter Anwendung gewisser Vorbehalte gewertet werden darf. Zweifellos steht die Mehrzahl der Lehrer, deren Aussagen zur Verfügung stehen, der Problematik, die die Arbeit untersucht, zumindest in interessierter Zuwendung gegenüber. Doch keine der den Lehrern im Zusammenhang mit dieser Arbeit gestellten Fragen animiert wohl in gleicher Weise zu die Tatsachen retuschierender Beantwortung. Die Möglichkeit, daß die gewonnenen Angaben der Wirklichkeit nicht ganz entsprechen, ist also hier besonders groß. Dennoch seien die von den Lehrern angegebenen Bilder, nach Möglichkeit geordnet, nach Häufigkeit der Nennung angeführt:

Marienbild	51
(Schutz)engelbild	15
davon 8 Lehrer; Marien- und Schutzengelbild)	
Bilder zum Geschehen des Kirchenjahres ¹⁾ ...	32
Bilder zum Bibelunterricht ²⁾	15

Vereinzelt wurden Heiligenbilder o. a. - ihre genaue Aufstellung folgt soweit als möglich - benannt.

Es seien nun die Bildreproduktionen, die von den Lehrern mit dem Namen des Künstlers, der das Original schuf, oder in anderer Weise genau bezeichnet und als in ihrer Klasse aufgestellt, benannt wurden, nach der Häufigkeit der Nennung aufgeführt:

Dürer 8mal	Marienbild (3), Betende Hände (2), Auferstehung (1) ³⁾ , Ritter, Tod und Teufel, Maria mit der Birne
------------	---

1) Zwölf von den 32 Lehrern benützen dazu einen Wechselrahmen, der in manchen Klassen gelegentlich auch einen Gebetstext zeigt. Der Wechselrahmen wird als auf dem Pult stehend, schräg neben dem Kreuz hängend, an "der freien Wand" und ohne Ortsbestimmung angeführt.

2) Davon nannten 5 Lehrer das Fugel- und ein Lehrer das Schumacher- die anderen nur allgemein das oder die Bibelbilder.

3) Ein anderer Lehrer gab nur "Auferstehung" ohne den Namen des Künstlers an.

Fugel 6mal	Bibelbilder im allgemeinen (5), Schutzengel
Hummel 5mal	Schutzengel (3), Maria (2)
Lochner 4mal	Maria im Rosengarten (3), ohne weitere Angaben (1)
Raphael 3mal	Madonna, Schutzengel, ohne Bezeich- nung je 1
Boticelli 3mal	Madonna (2), ohne Angabe (1)
Photo 3mal	Pius XII
Gruenewald 2mal	Maria, Kreuzigung
Schaumann 2mal	Schutzengel
2mal	Heidenkind
je einmal wurden benannt:	
L. Cranach	Maria
Frühitalienischer Meister	Madonna
Hinterglasmalerei	Madonna (8. Klasse)
Goldgrundbild	Hl. Drei Könige
	Fatimamadonna
	Sixtinische Madonna
	Maria Maggiore (7. Klasse)
	Wunderbare Mutter
	Lutherbild
	Don Bosco

Photo von Kardinal Döpfner

Photo der Pfarrkirche und Darstellung der 14 Nothelfer

Fast alle der angeführten Bilder können, wenn ihnen im Klassenraum der ihnen gebührende Platz zugewiesen ist, (die sehr alten Bilder wurden ebenso wie die einer bestimmten Kunstperiode angehörenden, in Oberklassen genannt) als theologisch, psychologisch und pädagogisch vertretbar bis wertvoll bezeichnet werden, vorausgesetzt, daß ihre Reproduktion im Druck von Qualität bestimmt ist. Das gilt - bedingt für das "Fatimabild", absolut aber für die angeführten Hummelbilder - nicht. Sie mögen gefallen, sprechen sie doch den Menschen einer gewissen Reifestufe gefühlsmäßig an, lassen aber nichts von der darzustellenden Wirklichkeit erahnen oder transparent werden; verleihen vielmehr dem Kitsch oder, theologisch gesprochen, der Häresie Ausdruck. Besonders deutlich wird das bei den Engeldarstellungen Hummels. Sie sind, wie jede sentimentale oder verniedlichende Interpretation der Welt des Glaubens abzulehnen.

Im ganzen aber findet sich die in den Gesprächen mit Schulmännern und Katecheten gewonnene Aussage bestätigt, daß, wenn in einem Klassenzimmer ein Bild mit Inhalt aus der Offenbarung oder dem christlichen Dasein hängt, dies der Initiative der Lehrer entspringt, die im allgemeinen wertvolle Darstellungen, psychologisch dem Verständnis der Kinder entsprechend, wählen.

ac) Sonstige Symbole

Symbole sind Zeichen, die eine Wirklichkeit künden. In diesem Sinne ist nicht nur dem Kreuz, sondern auch jedem Bild, besonders aber dem Kultbild, das der Verkündigung dient, Symbolcharakter zuzusprechen.

Darüber hinaus kennt der Mensch vielerlei gegenständliche, naturhafte, aber auch in der Äußerung des Darlebens der Person erscheinende Symbole; letztlich trägt für den Christen die ganze gegenständlich geschöpfliche Welt, deren Einzelercheinungen je neu auf die Person zukommen, Zeichenhaftigkeit.

Es ist Aufgabe des Lehrers, den Kindern zum Verständnis der Symbole zu verhelfen. Sie haben im Klassenzimmer ihre Berechtigung, wenn sie Wirklichkeit künden, in ihrer Zeichenhaftigkeit auf das Seiende verweisen, die Betrachter aufrufen, sammeln. Dies setzt ihr Verstandenwerden von seiten der angesprochenen Person voraus. Manche der Zeichen, die einer früheren Generation verständlich waren, können unserer Zeit nichts mehr bedeuten, weil unserer Zeit die Sprache einer früheren, in die auch die Zeichen gekleidet waren, an sich fremd wurde. Wie sollten - das kommt hinzu - christliche Zeichen Verständnis finden - auch wenn ihre Sprache zeitlos wäre - da doch "die Entchristlichung der heutigen Welt"¹⁾ eine Tatsache ist, die Zeichen sich aber immer nur den "Eingeweihten" erschließen?

Von daher haben christliche Symbole als Symbole in Schulräumen nur dann Berechtigung, wenn Lehrer und Schüler in diesen Räumen miteinander schaffend, christliches Leben realisieren. Da dies für unsere öffentliche Schule in der gegenwärtigen, geschichtlich gewordenen Situation im allgemeinen nicht zutrifft, die Schule als kulturell-soziale Einrichtung von Menschen verschiedensten geistigen Herkommens besucht wird und vornehmlich Zweckmäßigkeits-Charakter trägt, haben in ihr christliche Symbole nicht ihren Ort, es sei denn, die Person des Lehrers vermöchte durch Sein und Kerygma, daß sich die Zeichen für die Kinder mit Leben füllen.

1) E. Suhard, Die Entscheidungsstunde der Kirche, Einsiedeln 1947, S. 32

Die Problematik, die sich bei der Auswertung des von den Lehrern angegebenen religiösen Bildschmucks im Klassenraum erhob,¹⁾ wird in nichts geringer, erkundet man die religiösen Symbole in den erfaßten Klassen.

Von den 190 befragten Volksschullehrern²⁾ beantworteten 54 = 27,37 % die Frage 2d "Haben Sie ein weiteres religiöses Symbol im Raum?" eindeutig mit nein und besagten damit, daß sich in ihrem Klassenzimmer keinerlei religiöses Symbol - außer dem obligaten Kreuz - findet³⁾.

Die Angaben von 6 weiteren Lehrern erwiesen sich als unbrauchbar bzw. nicht wertbar. Demnach benennen 130 von 190 befragten Lehrern einen oder mehrere Gegenstände als in ihrem Schulzimmer gegenwärtige religiöse Symbole. Von den 130 ein religiöses Symbol im Klassenzimmer angegebenden Lehrern, benennen 36 Lehrer 2 oder mehrere Gegenstände zugleich. Es sei darauf verwiesen, daß auch die bereits erledigte Frage nach den religiösen Bildern in den Angaben der Lehrer unter "rel. Symbol" gefaßt waren. Zur begrifflichen und methodischen Unterscheidung wurde den religiösen Bildern ein eigener Abschnitt vorbehalten. So erfaßt die Darstellung der hier anzuführenden religiösen Symbole nur jene, die nicht der Kategorie der Bilder im allgemeinen zuzuordnen sind. Lehrer, die ein hier anzuführendes religiöses Symbol benannten, gaben aber daneben immer ein oder mehrere Bilder als im Klassenzimmer gegenwärtig an. Antwortschreiben, die sich auf allgemeine Angaben ("ein Marienbild") beschränken, halten sich mit anderen, die eine konkrete Bezeichnung dessen, was als religiöses Symbol im Schulzimmer angebracht sei, die Waage.

Die Kerze als religiöses Symbol im Klassenzimmer benennen 15 Lehrer (einer davon die Osterkerze), den Weihwasserkessel 4 Lehrer. Der Begriff des religiösen Symbols wurde von den befragten Lehrern verschieden weit gefaßt. Nimmt man den Begriff des religiösen Symbols im umfassendsten Sinn, so ist nichts dagegen einzuwenden, wenn 4 Lehrer "Blumen in der Hängevase" als solches anführen, besonders wenn man deren Zuordnung zum Kreuz, bzw. religiösen Bild (so von diesen 4 Lehrern immer angegeben) bedenkt.

Adventskranz, Weihnachtsskrippe und Maialtar wurden je dreimal als religiöse

1) Vgl. S. 133 f.

2) Die 10 Religionslehrer vermochten diese Frage, da sie in verschiedene Klassen kommen, nicht in für uns hier verwertbarer Weise zu beantworten; ihre Angaben zu 2d wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

3) Ein Lehrer ergänzt "aber auch kein nichtreligiöses".

Symbole, denen sie der Festzeit entsprechend im Klafzimmer Raum geben, benannt¹⁾. Ein Lehrer benannte dazu noch Bilder zum Kreuzweg in der Fastenzeit.

9 Lehrer gaben eine Marienplastik an (drei erläutern "geschmückt"). Die Angaben jener zwei Lehrer, die die Frage nach dem religiösen Symbol mit "Madonna" oder "Muttergottes" beantworteten, wurden auch hierzu gezählt, wenngleich nicht eindeutig feststeht, ob es sich hier nicht um bildhafte Darstellungen handelt. Einer der eben genannten Lehrer vermerkt ausdrücklich, daß er die Madonna "nicht immer" im Klafzimmer beließe.

Zwei Lehrer geben als religiöses Symbol im Schulzimmer jeweils "eine Maria- und Herz-Jesu-Figur" an, je ein Lehrer "eine Barockmadonna und -Engel", "eine Wachsplastik", den "Guten Hirten", die "betenden Hände", Nicht zuletzt kann der von 4 Lehrern unter 20 genannte "Herrgottswinkel", der immer mehr einschließt als das Beiwerk um das Kreuz, unter den Begriff des religiösen Symbols gefaßt werden.

Eine Aushulslehrerin gibt auf die Frage nach dem religiösen Symbol, das sie in der eben übernommenen Klasse vorfindet, "Marienaltären mit Hummelmarterl und Kirschengel" (M. ö. Mädchen) an. Daß die letzt zitierten Gegenstände keinerlei Symbolcharakter im erfragten Sinn tragen, ergibt bereits aus der Wortwahl, die die Lehrerin zur Kennzeichnung ("Kirschengel") benutzt.

Abschließend ist zu sagen: Es finden sich kaum christliche Symbole in den Klafzimmern. Das verwundert nicht. Des aber mit dem mangelnden Symbolverständnis unserer Zeit erklären zu wollen, genügt keinesfalls. Die angestrebte "Schulwohnstube" der Gegenwart will zwar nicht zweckrationalistisch betrachtet werden, vermag jedochst Einrichtungs- und Schmuckgegenstände, aber kaum religiöse Symbole zu bergen, die ihre Wirkung entfalten, sobald sie, angebracht im profanen Raum, von den Bewohnern nicht in ihrer Lebendigkeit angenommen bzw. von diesen nicht Verlebendigung erfahren. So wird gerade der Lehrer, der den Anspruch des christlichen Symbols kennt, dieses nicht ohne genaue Prüfung der aktuellen Gegebenheiten in die öffentliche Schule, in der er Christen und Nichtchristen gleichermaßen verpflichtet ist, die aber als Staatsschule vom "Heiligtum" gesondert ist, stellen. Das Unbedingte des Zeichens verpflichtet, wie das des Bildes, wenn es Absolutes aussagt.

1) Mit Sicherheit darf angenommen werden, daß (nahezu) alle unsere Schulklassen das Schulzimmer mit einem Adventskranz zumindest "schmücken", wenn auch das Symbolverständnis nicht überall wachgerufen wird.

b) Fördernde und hemmende Faktoren aus dem schulischen Gesamtzusammenhang

Das kindliche Gebet kann immer nur in Abhängigkeit von seiner Umwelt und als von seiner Umgebung beeinflusst, gesehen werden¹⁾. Das gilt im besonderen vom Schulgebet. "Was" aber aus der Umgebung, unter deren Reizfülle das Kind im allgemeinen steht, und aus der Umwelt, d.h. des wirklich vom Kind Bemerkten, hilft dem Kind zu einem echten Gebet in der Schule zu kommen, oder erschwert dieses? Von den Lehrern sollten darüber (Frage 1c "Welche Faktoren wirken sich auf das Schulgebet fördernd bzw. hemmend aus") Aussagen gewonnen werden, gehören doch die hier erfragten Tatsachen bzw. Erscheinungen zu den Erfahrungen des Schullauftags.

Es fiel auf, daß einzelne Phänomene, etwa die Stille bzw. die der Sammlung angeordnete Zeit vor dem Schulgebet von sehr vielen Lehrern als positiv zu werten benannt wurden; es folgten jene Faktoren, die ebenso jeweils von mehreren Lehrern herausgehoben wurden. Sowohl als das Schulgebet fördernde und hemmende Faktoren wurden nur wenige "Außenseiter" (das heißt, nur von einem Lehrer benannt) verzeichnet. Es scheint zweckmäßig, die Angaben der Lehrer als solche zur Darstellung zu bringen und zwar in der Reihenfolge der Häufigkeit der Nennung, wobei zwischen den "Spitzennennungen", dem Gros und den Außenseitern je eine Zäsur zu setzen ist. Die Genauigkeit der Arbeit jedenfalls würde nicht erhöht, würde jedes der genannten Phänomene jeweils mit der Zahl der Häufigkeit der Nennung versehen werden.

1. Fördernde Faktoren

- a) Einstimmung (auf das Gebet im allgemeinen, auf einen Festgedanken, auf eine besondere Intention), von 78 Lehrern genannt.

Zeit der Stille und der Sammlung, von 68 Lehrern genannt.

Die Person des Lehrers (sein Beispiel, seine religiöse "Erziehungsarbeit", seine Bereitschaft und Disponiertheit), von 40 Lehrern genannt.

Abwechslung der Gebete, von 32 Lehrern genannt.

- b) Von der Klassendisziplin abhängige äußere Haltung

Eigengebete der Klasse

Die Erziehung und Atmosphäre im Elternhaus

1) Unterscheidung: Umwelt-Umgebung nach Ph. Lersch,
vgl. a. a. O., S. 12 im Anschluß an v. Uexküll.

Gute Gebetstexte

Die formale Gestaltung (gekonnter Text, gute Sprache)

Impulse aus dem Unterrichtsgeschehen bzw. aus dem Leben der Klasse

Klassenatmosphäre und Gemeinschaft

"gemüthafter" Unterricht

Die Selbsttätigkeit der Kinder

Der Raum und seine Gestaltung (Kerze, Bilder, Blumen)

Gute Bilder

kurze Gebete

unmittelbar vorausgehende Religionsstunde

die Person des Religionslehrers

ein echtes Gebetsanliegen der Klasse

Ermahnung

Guter Religions- und Bibelunterricht

Gute Kameradschaft und Freundschaften der Kinder

- 2) Je einmal wurden benannt: Wetter - Atemübungen - Entsprechend großer Raum - das Kreuz sei so angebracht, daß ein aus dem Fensterschauen der Kinder ausgeschlossen sei - Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Religionslehrer - die christliche Schule - Gebetskreuzzug¹⁾ - Quartalsbeichte und Kommunion - Klosterberuf in der Familie - Haltung des Priesters bei der Feier der Messe und beim Gottesdienst überhaupt.

2. Hemmende Faktoren

- 1) Unruhe vor dem Gebet (Schwärzen bis zur letzten Minute u. a.) von 30 Lehrern benannt.

Monotonie, Routine und Alltäglichkeit, von 28 Lehrern benannt

Eile und Hetze, von 23 Lehrern benannt

1) In Vorbereitung zum Eucharistischen Kongreß

b) Weniger als 10 % der befragten Lehrer benannten folgende Faktoren als das Schulgebet hemmend:

Das Geleier des Schulgebets (bzw. schlechtes Sprechen oder Vorbeten, Chor-sprechen

Störungen von außen jeder Art

Zu lange bzw. zu schwierige Texte

die häusliche Erziehung

die Person des Lehrers (Unrast, mangelnde Überwachung, allein betende Klasse, nicht warten, bis alle bereit sind)

Erregende Erlebnisse auf dem Schulweg oder daheim

mangelnde Disziplin

Er- bzw. Übermüdung nach Schulschluß

Engagement des Denkens der Kinder durch Kommendes

Ablenkungen jeder Art

zu-spät-kommen

Ausstattung des Schulraumes

allgemeine Uninteressiertheit

lebhaftes Unterrichtsstunden

nachfolgende Proben¹⁾

zu große Klassen

Gebetsleiern in der Kirche

Pubertät

Reizüberflutung

Pflichtmäßigkeit des Schulgebets

Klassengeist

Föhn

Gemeinschaftsschule

Fehlen der inneren und

äußeren Bereitschaft bzw.

Sammlung und Einstimmung

Streitsucht

Störmanöver durch die Kinder

Einfluß der Straße

1) Können sich auch förderlich auf das Gebet auswirken, so von anderen Lehrern benannt.

- c) je einmal wurden benannt: Religionsunterricht durch Fachlehrer - fester Gebetsplan - große Altersunterschiede - über-sich-Ergehen-lassen des Gebetes - Zeitgeist.

Die Angaben einer Münchner Lehrerin zur Verdeutlichung:

"Am meisten leidet das Schulgebet unter Hetze und Routine. Wenn das Schlußgebet etwa begonnen wird, wenn ein Teil der Klasse noch am Einpacken ist, oder sich einige beim Nachbarn noch nach Einzelheiten der überstürzt gegebenen Hausaufgabe erkundigen - vielleicht wartet und lärmt die das Schulzimmer anschließend benützende Klasse schon auf dem Gang - dann sind die Voraussetzungen für andächtiges Beten nicht mehr gegeben. Andererseits vermag auch eine noch so gedämpfte und beruhigte Klassenatmosphäre das kindliche Gemüt nicht zu echter Andacht zu lösen, wenn zu Formeln gefrorene Stare und unverständene Gebetstexte verwendet werden. An solch magerer Stütze kann sich keine echte Gebetshaltung entfalten". M. 3./4. Kl. M.

Bei der Auswertung der von den Lehrern gestellten Angaben fiel auf, daß, während einige nach der Meinung der befragten Lehrer das Schulgebet fördernde Faktoren häufig Nennung fanden (Stille, Einstimmung, die Person des Lehrers, Abwechslung, Klassendisziplin) keine der als auf das Schulgebet negativ wirkenden Faktoren auch nur von annähernd so vielen Lehrern benannt wurde.

Hatte man erwartet, daß die Münchner Lehrer oder jene aus den kleineren Städten bzw. Dörfern je andere bzw. spezifische Dinge oder Erscheinungen als auf das Schulgebet hemmend oder fördernd ansehen, so traf auch dies nicht zu. Als Faktoren, die sie in bezug auf das Schulgebet begrüßen, nannten nur Münchner Lehrer vorbereitende Atemübungen und den "Gebetskreuzzug".

Bei der Nennung negativ auf das Schulgebet wirkender Faktoren nahmen die Dorflehrer insofern eine Sonderstellung ein, als sie gewisse Momente im Gegensatz zu allen anderen Lehrern gar nicht oder aber in gedrängter Häufigkeit anführten. So nennt kein Lehrer einer Dorfklassse Undiszipliniertheit, Streit, Zank, fehlende innere und äußere Bereitschaft, die Gemeinschaftsschule, oder die allgemeine Interesselosigkeit am Gebet bzw. die Oberflächlichkeit, als das Schulgebet beeinträchtigend und zwar - das ist mit Sicherheit anzunehmen - weil sich zumindest in den erfaßten Klassen diese Phänomene weniger Platz verschafften als etwa in Stadtschulen.

Landlehrer haben dagegen - auch das zeigte die Erhebung - mit anderen das

Schulgebet hemmenden Faktoren zu tun: Dem "Zuspätkommen", dem großen Altersunterschied der Kinder (beides nur von Landlehrern genannt), zu großen Klassen, mangelnder Einstimmung, dem sich-Selbst-Überlassensein der Kinder und vor allem der schlechten Sprache, dem Geleier.

Weiterhin ist als nicht zufälliges Ergebnis anzusehen, daß keiner der 84 Münchner Lehrer das Zuspätkommen (vermutlich der Kinder) und auch die Reizüberflutung als hemmenden Faktor benannte. Es ist naheliegend, daß die erstgenannte Schwierigkeit in ländlichen bzw. kleinstädtischen Verhältnissen mit weniger öffentlich zeitlichen Orientierungsmöglichkeiten auftritt, während es verwunderte, daß dort, wo Lehrer Reizüberflutung als negativ auf das Schulgebet wirkend angaben, es sich immer um Lehrer aus kleineren Städten und Dörfern handelte. Offenkundig empfindet man in kleinstädtischem und dörflichem Milieu den Einbruch und die kindliche Veränderung durch die vielfältigen Reize aller Art krasser als im großstädtischen Bereich, in dem sich der Einbruch der Reizwelt über Jahrzehnte hinaus anwachsend erstreckte.

Aus der Reihe der von den Lehrern als ein Schulgebet fördernde oder hemmende Faktoren genannten gebieten die wesentlichen noch besondere Zuwendung. Die Lehrer sprechen in erster Linie der Einstimmung auf das Schulgebet Bedeutung zu. Als unmittelbare Einstimmung ist das direkt vor das Schulgebet gestellte Bemühen des Lehrers (und der Kinder), sich zum Gebet zu bereiten, zu verstehen. Die Form des Dialogs Lehrer - Kinder, die Worte des Lehrers allein, Bildbetrachtung, Stille, aber auch das Anhören eines Textes oder einer Melodie vermögen die aktuelle Bereitschaft zum Schulgebet zu fördern,

Es wurde Kerzenlicht (wer je Mädchenklassen, gerade auch der Volksschuloberstufe geführt hat, wird dies bestätigen), als zum Schulgebet stimmend genannt. Fraglich ist, ob die Kinder den Symbolcharakter der brennenden Kerze, ob sie sie als Ausdruck ihres eigenen Seinwollens erkennen und verstehen. Die Aufgabe des Lehrers wird sein, gerade auch die brennende Kerze, die die Mädchen in "Stimmung" versetzt, dem Verständnis der Kinder gemäß, aber doch in ihrer wahren Bedeutung, aufzuhellen. Sonst verfällt er der Täuschung.

Drei Lehrer berichten, daß Glockengeläute auf die Gebetsdisposition der Kinder förderlich wirke. Lauscht die Klasse wirklich den Glocken (nicht im Nebenher einer Arbeit), vernimmt sie die darin offenkundige Aufforderung, dank zurückliegender oder aktueller Belehrung, die das Kind nicht nur in seinem personellen Oberbau, sondern emotional trifft, so ist die Situation des Antwort-

gebens geschaffen. Ähnlich wirken andere akustische Eindrücke. Was das Ohr an Melodien (nicht Geräuschen) aufnimmt, sinkt mehr in den endothymenten Grund als optische Eindrücke (die nicht mit Bildern gleichzusetzen sind), die aber im stärkeren Maß an den Intellekt adressiert sind. So können auch eine auf Flöte oder Klavier gespielte Melodie, ein vorgesungenes Lied, als die Klasse zum folgenden Gebet einstimmend genannt werden. Es ist zu bedenken, daß gerade Mädchen leicht in einen Stimmungsrausch geraten, der häufig mit einem "andächtigen Gebet" verwechselt wird.

Weist die Schule nicht den an sich im genannten Zusammenhang positiv zu wertenden Dingen wie Kerzen, Melodien u. a. ihren Platz innerhalb der Hierarchie der Werte zu, fördert sie auch dadurch, daß "ein affektierter frommer Infantilismus zur heimlichen Leitidee"¹⁾ der Kinder beim Schulgebet wird. Gebetsdispositionen - die Einstimmung will sie wecken - wachsen den Kindern nicht aus der abstrakten Erkenntnis der Existenz Gottes und des darin mitgegebenen Anrufs zu, sondern aus der Fülle der erfahrbaren Wirklichkeit, soweit den Kindern darin das Numinose aufleuchtet, bzw. erschlossen wird.

Nicht wenige Ansatzpunkte für ein "echtes Schulgebet" legt der Jahresablauf nahe, die der Lehrer, selbst wachsam sie erkennend, zum Objekt werden läßt, an dem sich das Sich-wundern, Staunen (als einer Vorstufe des Gebets) der Kinder entzünden kann, das zu einem Gedanken an den Creator des Bestaunten führen wird. Das jährlich sich wiederholende Wunder des Blühens und Reifens (von der Klasse in den Einzelheiten oft nie bewußt erlebt) macht es einer geweckten Klasse und ihrem Lehrer nicht schwer, jene jahreszeitlich wiederkehrenden Naturereignisse im Angesicht des Absoluten zu erleben.

Der Rhythmus des Kirchenjahres mit seinen Festen und deren Vorbereitungszeiten erfährt, wie die Praxis zeigt, nicht nur in Konfessionsklassen, sondern auch in den Klassen der Gemeinschaftsschule Beachtung, und zwar als Nutzung des heilsgeschichtlich in der Festzeit neu sich ereignenden Angebots von Seiten der Lehrer für die Erziehung der Kinder zum Glauben, d. h. auch in der zumindest inhaltlichen Gestaltung des Schulgebets. Das ist in unserer säkularisierten Welt beschränkt möglich, erfordert aber vom Lehrer nicht nur die Annahme der geoffenbarten Wahrheit, ihre Erkenntnis und zwar in dem Sinn "entmythologisiert," als vom Überbau einer "frommen" und geschäftstüchtigen Welt gereinigt. Es verlangt ferner die Kenntnis dessen, womit die Kinder "religiös" belastet sind und weiter die genaue Prüfung, wieviel der Wahrheit den Kindern in ihrer konkreten Situation zuzumuten ist.

1) R. Egenter, Kitsch und Christenleben, Ettal 1958², S. 258

Die Lehrer, die aus dem Festkreis des Kirchenjahres die Motive, die einem Schulgebet förderlich sind, erwachsen sehen, und Einstimmung darauf für zweckmäßig halten, scheinen nicht immer die Verwechslungen, die sich hier im Raum der Schule eingeschlichen haben, zu erkennen. "Adventsstimmung" etwa wird als Vorbereitung zum Gebet "genützt", degradiert aber die Zeit des adventus (vom eschatologischen Aspekt meist gar nicht zu reden) zu einer ausschließlich stimmungsvollen Zeit der Erwartung des "Christkinds", die, tut der Lehrer ein übriges, eine Zeit des "besonderen Bravseins" der Kinder ist. Ähnlich wurde und wird die Fastenzeit pädagogisch ausgewertet. Das hat mit einer, der Entwicklungsphase der Kinder angepaßten Unterweisung im Glauben, die niemals verharmlosen dürfte, nichts zu tun. Vielmehr wird hier versucht, das im Kirchenjahr sich wiederholende Heilsereignis pädagogisch umzumünzen.

An sich mag jedes Fest im Laufe des Kirchenjahres, vom Lehrer der Klasse in seiner heilsgeschichtlichen Ordnung aufgezeigt, getauften Kindern Motive für ihr Schulgebet erstehen lassen. Daß sich besonders der kirchlich orthodox denkende Lehrer vergegenwärtige, daß auch hier jedes Zuviel Schaden bringt, sei am Rande vermerkt. Ein lebendiges, echtes Schulgebet erfordert, daß der Lehrer sieht und erspürt, welche Apperzeptionen in der Klasse bereitliegen, die, in die Helle des Bewußtseins erhoben, die Disposition zum Schulgebet schaffen.

Wie aus den Mitteilungen der Lehrer, aus pädagogischen und psychologischen Erfahrungen und Überlegungen immer wieder hervorgeht, erweisen sich manche Unterrichtsstunden nach ihrem stofflichen Gehalt und methodischer Gestaltung (Wir-Erleben, Abhängigkeitserleben, Staunen, Dankbarkeit u. a. wachrufend) als die für ein Schulgebet günstigen Dispositionen schaffend. Es ist einsichtig, daß von mancher Bibelstunde, die wahrhaft kerygmatischen Charakter trägt, von manchen Themen des Deutsch-, Geschichts- und auch Musikunterrichts Impulse ausgehen, die in den jungen Menschen Strebungen und Gefühle des Über-sich-hinaus-seins wachrufen, die wieder natürlicherweise ein Gebet zur Folge haben können.

Darüber hinaus können Ereignisse, Probleme, die das tägliche Leben - nicht eingeplant in den offiziellen Lehrplan - stellt und der Schule zur unterrichtlichen und erziehlichen Bewältigung anbietet, echte Bereitschaft zum Schulgebet schaffen. Die aus dem politischen Tagesgeschehen, aus dem kulturellen, gemeindlichen Bereich erwachsenden, die Kinder stimulierenden Geschehen sind in das Schulleben mit hineinzunehmen und die daraus sich ergebenden Gebetsintentionen wahrzunehmen. Es heißt also, sich in der rechten Begegnung mit der Welt (zu der den Kindern in der Schule zu verhelfen ist und die

sie in der Schule probierend erfahren sollen) auf die immer wieder erfahrbare Immanenz und Transzendenz Gottes einzulassen. Es erfordert die Wachheit, die pädagogische Intuition des Lehrers, auf die konkret jetzt in seiner Klasse potentiell bereitliegende Erlebnisgrundlage, die die breite Skala menschlichen Erlebens aufweisen kann, einzugehen, nicht zuletzt, um in den Kindern das Bewußtsein zu wecken, daß sie beständig und jederzeit neu von Gott aufgerufen und ihm verantwortlich sind¹⁾. Nicht zuletzt - auch das gaben die Lehrer oben an - stimmen besondere Geschehnisse bzw. Ereignisse glückhaften, aber auch bedrohend-schicksalhaften Charakters im Leben der Klasse und somit des einzelnen Kindes zum Schulgebet.

Beim Gebet in der Gemeinschaft, also dem Schulgebet, hat sich zum Vertrauensbezug zum Adressaten des Gebets der zu den anderen Gliedern der Gemeinschaft zu gesellen. In einer lebendigen Klasse (zumal Oberklasse) heißt es das aus der Urschuld des Menschen zu verstehende auch quer durch die Schule und in der Schule sich ereignende Schuldigwerden aneinander, wo hinein sich Lehrer und Kinder vertikal und horizontal verstricken, anzunehmen. In dieser Situation der erkannten Schuld (im Raum der Klasse) wird Schulgebet möglich, was wieder das Leben aus der Vergebung erwirkt, worin sich letztlich das Verhältnis Lehrer-Schüler zu dem echter Gemeinschaft wandelt.

Die spezifische Gerichtetheit und Ergriffenheit der Einzelnen zum Gebet in der Klasse - der Psychologe spräche vom "endothyment und gegenständlichen Quale" (Lersch), könnte sich vornehmlich dann ereignen, wenn sich die Klasse nicht als wahllos zusammengewürfelte aus vielen Einzelnen, sondern als wohlstrukturierte Gemeinschaft erlebte. Daß es dazu komme, ist wohl immer geschenkt und dennoch Frucht des Bemühens des Lehrers, der sich immer wieder neu vergegenwärtige, daß stets Kinder mit mannigfachen ihnen bewußten und häufiger noch unbewußten Belastungen, die zu verarbeiten ihnen nicht selten die Kraft fehlt, den Raum der Schule betreten. Der Lehrer wird einem Kind, dessen Wesen wirklich anderweitig engagiert ist (familiäre, persönliche Belastung) nicht nur im Unterrichtsgeschehen, sondern unter Umständen auch im Schulgebet "Schonzeit", zugestehen. Alle Gegenargumente der Pflichterfüllung, der notwendigen Gewöhnung, entspringen einer starren Gesetzgebundenheit und können keinem Kind in der Situation gerecht werden. Sie trügen in nichts dazu bei, daß die immanente Hemmung vor dem Gebet gerade in der Schule Lösung fände.

Abschließend sei zusammengefaßt, daß von den Lehrern tatsächlich die ganze

1) Vgl. R. Guardini, Ende der Neuzeit, Würzburg 1953, S. 76 f.

Fülle dessen, was an fördernden und hemmenden Faktoren in bezug auf das Schulgebiet zu sehen ist, genannt wurde, wenngleich die weniger peripheren, doch wie es scheint, ursächlich wirkenden Phänomene nur vereinzelt bei Namen genannt wurden. Sie alle wollen vom psychologisch, pädagogisch und theologisch sachgemäß denkenden Lehrer in der ihnen zukommenden Funktion gewürdigt bzw. eingesetzt werden. Doch muß sich der Lehrer vor der Hybris hüten, die glaubt - und der es anscheinend auch gelingt - darüber hinaus etwas zu wirken. "Wir haben deshalb zu unterscheiden zwischen der echten Frucht des Geistes und dem psychologischen Erfolg unserer Verkündigung und Erziehung ... wir können Erfolge haben, die doch alle auf dem Feld der menschlichen Psyche und nicht des göttlichen Pneumas liegen"¹⁾.

1) K. Frör, Erziehung und Kerygma, München 1952, S. 54

C) DIE INNERE PROBLEMATIK DES SCHULGEBETS IN DER HEUTIGEN STAATSSCHULE

I) Die Ableitung seiner Berechtigung

Die Frage nach dem Gebet in der heutigen Volksschule schließt eine Tatsachen- und eine Wahrheitsfrage ein, deren Klärung ohne die Aufhellung der geistigen Grundlagen unseres Schulwesens in der Spannung zwischen der Wirklichkeit der Kirche und des Staates nicht erfolgen kann.

1) in der Volksschule, als einem Phänomen des christlich-abendländischen Kulturkreises

Stätten, in denen, meist nach gewissen Gesichtspunkten ausgewählten Jugendlichen spezielle Kenntnisse und besondere Erziehung vermittelt wurden, gab es, soweit wir wissen, in der Menschheitsgeschichte immer. Im abendländischen Raum verstand sich die, seit Konstantin mit Öffentlichkeitsrechten ausgestattete Kirche – auch als Trägerin der Kultur, waren doch sehr früh Inhalte der christlichen Glaubenslehre mit solchen der antik-heidnischen Geisteswelt eine Synthese eingegangen. Die Kirche, die auf Verwaltung der Lehre Anspruch erhob, galt als Trägerin der Schule, die aber – zumindest dort, wo es sich um Schulen für das Volk handelte – wohl ein autoritatives Lehrgut vertrat, nicht aber Bildung im Sinn der Emporbildung des Menschen erstrebte. "Das Schicksal des Menschen entschied sich nämlich daran, ob er den Glauben hatte, ob er ein gehorsamer Sohn der Kirche war. Der Geist der christlichen Frömmigkeit, der die Schule schuf, trug und durchdrang, war das wirklich Prägende"¹⁾ und zwar bis in die nachreformatorische Zeit um 1750. Das Volk stand noch in mittelalterlichen Denk- und Lebensformen, wenngleich "die Geleise für das Denken der nächsten Jahrhunderte und nicht nur für das Denken, sondern auch für das Glauben, für die gesamte Welt- und Lebensanschauung des Abendlandes"²⁾ mit der Wende zur Neuzeit gelegt waren. Sie bedeuteten für das neuzeitlich-abendländische Denken und Sein Emanzipation aus der Geborgenheit des kirchlichen. Die Schule wurde nicht mehr von christlichem Geist getragen, sondern in ihrem

1) F. Blättner, Die fünf Aufgaben der Schule, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Bochum 1956, Heft I, Seite 65

2) M. Keilhacker, Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik, Stuttgart 1958, S. 41

Selbstverständnis und Gehalt von der abendländischen Aufklärung gravierend beeinflußt. Dieser verdankt sie ihre Eigenständigkeit in bezug auf ihre innerweltlichen Aufgaben. Insofern als man das Christentum als Bildungsmacht bzw. als Kulturphänomen verstand, konnte und kann die Schule - unser Schulwesen lebt auch heute aus dem Geist der Aufklärung - sich als christlich-abendländisch bezeichnen. In ihr wird "Religionsunterricht" möglich und nötig, dem nicht mehr die lehrmäßige Sicherung dessen für die nachwachsende Generation obliegt, was von allen Erwachsenen als der tragende Grund ihres Daseins geglaubt wird und was von der Jugend im gleichen Sinn übernommen werden soll. Religiöse Erziehung im aufgeklärten euro-amerikanischen Raum erstrebt humanitas, die eine schwache Bindung an Gott mit einschließt. Im Grund ist hier der christliche Glaube aufgegeben und durch einen deistischen Gottesbegriff ersetzt. Unsere Volksschule ist aber - zumindest als Staatsschule - nirgends eine christliche Schule in dem Sinn, als sie in ihren Lehrern und Schülern (und deren Eltern) von existentiell Gläubigen getragen würde. Zwar intendiert sie, "daß die Bildungsgüter gestaltend und läuternd in die menschliche Existenz eingehen"¹⁾, jene Bildungsgüter, die in vergangener Zeit wesentlich aus christlicher Kraft erwachsen. So scheint auch das Gebet in der Schule zu einem dieser "Güter" geworden zu sein, die man gemäß der These O. Willmanns von der geistigen Güterbewegung zur Erneuerung des Sozialkörpers an die Jugend heranbringt, während man den Zugang zu ihm im Raum der Schule verloren hat. Man erkennt heute *zunehmend*, daß die Leistungsfähigkeit der Schule in der Wissens- und Kenntnisvermittlung eine nur relative sein kann, daß ihre Bedeutung zunehmend in der sozial-kulturellen Funktion liegen muß, d.h. darin, daß sie die Jugend befähigt, aktuell und in der Zukunft zu ihrem und zum Heil der ganzen Gesellschaft, die Welt zu bewältigen. Dringlich ist, daß eben diese Jugend mit dem Erbe unserer Kultur vertraut gemacht und für das Leben in der modernen Massengesellschaft vorbereitet ist. "Wir können weder die Erziehungsaufgabe in ihrem Sinn begreifen, ohne die Wirklichkeit in ihrer göttlichen Tiefe zu sehen, noch können wir sie erfüllen, wenn wir nicht in dem Bereich Gottes leben"²⁾.

2. aus dem Anspruch der Kirche

a) auf Erziehung und Unterweisung der Getauften

Dieser legitime Anspruch der Kirche leitet sich heute aus der Sorge der Kirche um die getaufte, nachwachsende Generation her, die nicht, wie in alter Zeit

1) Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen, München 1955, S. 7

2) G. Bohne, Grundlagen der Erziehung, I. Bd., Hamburg 1951, S. 15

durch den erziehenden Unterricht des Katechumenats geht und auch heute noch mehr, wie das durch Jahrhunderte hindurch selbstverständlich war, als getaufte, aber noch unmundige Glieder der Kirche unter der erziehenden und unterweisenden Betreuung durch die gläubigen Erwachsenen ihres Lebenskreises steht; werden doch heute fast alle Kinder, gerade auch nicht gläubiger Eltern unseres Kulturkreises zur Taufe gebracht. "Daß dies Christsein weithin nichts mehr mit dem Gläubigsein zu tun hat, ist heute eine Binsenwahrheit, die man nicht weiter zu beweisen braucht. Die Kirche erhält sich heute nicht mehr auf Grund von Bekehrungen im Dasein, sondern auf Grund von Täufern, wobei der Glaube praktisch überhaupt keine Rolle mehr spielt"¹⁾. Grundsätzlich ergibt sich der Anspruch der Kirche auf Erziehung und Belehrung ihrer noch nicht zur Reife gelangten Gläubigen aus der Sorge um deren Eingliederung in die Kirche und vom Aspekt der Auferbauung des Leibes Christi her. Nach Pius XI. ist es "eine unerläßliche Pflicht der Kirche, über die Gesamterziehung ihrer Kinder, der Gläubigen zu wachen in jedwedem Institut, ob öffentlich oder privat, nicht allein hinsichtlich des dort erteilten Religionsunterrichtes, sondern auch in allen anderen Fächern und allen Anordnungen, die zu Religion und Moral in Beziehung stehen"²⁾. Dieses pflichtmäßige Wachen der Kirche erfordert die Betrachtung des ganzen Menschen im Heilsplan, wacht dann aber nicht mehr intellektuell über gewisse Unterrichtsgegenstände und deren Vermittlung, sondern durchtönt die gesamte Erziehung, die Bildungshilfe geben will, damit der Mensch zum Menschen werde. Es muß gesehen werden, daß dieses "Wachen" der Kirche einem verlorenen Wächteramt gleichkommt, so es sich auf rechtliche Grundlagen allein stützt.

Der unaufgebbare Anspruch der Kirche auf pädagogische Betreuung der getauften Kinder in Schulen erfährt nur insoweit Verwirklichung, - dieser Anspruch schließt in praxi den nach dem Vollzug des Schulgebetes mit ein - als es Lehrer gibt, die lebendig in der Kirche, d.h. in der Gemeinde stehen, was mehr als äußere Zugehörigkeit und theologisches Für-wahr-halten von Lehrsätzen besagt. "Es heißt vielmehr, daß christliche Verkündigung und Unterweisung als ihre didaktische Form nur möglich sind vom Glauben her"³⁾. Die Kirche kann nur dort interessiert sein, daß ein Schulgebet gebetet wird, wo sie es wenigstens in den Lehrern als von Glaubenden vollzogen und darum nicht unbedenklich

1) R. Hernegger, Ideologie und Glaube, Volkskirche oder Kirche der Gläubigen, Nürnberg 1959, S. 413

2) Pius XI., Erziehungsenzyklika,

Die christliche Erziehung der Jugend, nach Herder, Freiburg 1959, S. 21

3) E. Weniger, Glaube, Unglaube und Erziehung in "Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim a.d. Bergstr. 1952, S. 102

angeordnet wännen darf.

Alle pädagogischen Maßnahmen, die die Kirche zum Zweck der christlichen Unterweisung und Erziehung ihrer Glieder ergreift, werden sich die anthropologischen Erkenntnisse dienstbar machen, sich dabei aber stets bewußt bleiben, daß aller Pädagogik hier sehr bald Grenzen gezogen sind, daß der Glaube - er wird im Grunde intendiert - letztlich unergründbar und unkontrollierbar, durch keinerlei pädagogische Maßnahmen erweckbares Ereignis zwischen Gott und der in Freiheit stehenden Person ist. Gott selbst nimmt sich in einzigartiger Weise in Wort und Sakrament des Menschen an.

Trotzdem erübrigen sich pädagogische Maßnahmen nicht, sie tragen vielmehr instrumentalen, mittlerischen Charakter. Sekundär ist christlicher Glaube ein Akt des Horchens und Gehorchens¹⁾, eine Tat menschlicher Erkenntnis und Entscheidung, zutiefst menschlicher Willensakt. Die Kirche erfüllt ihre pädagogische Aufgabe an den nachwachsenden Gliedern nur dann, wenn sie - in rechter Weise - die Wege bahnt, daß Glaube als menschliche Tat sich ereigne. Wenn die Aufgabe der Kirche in der Volksschule heute als damit erfüllt angesehen wird, daß der vorgeschriebene Religionsunterricht gegeben, das Schulgebet kontinuierlich gepflegt wird, erfährt sie gründliche Verkenntung. So sehr die Sorge der Kirche um die Unmündigen berechtigt ist und beständiger Lösungsversuche bedarf, so wenig ergibt sich daraus die Notwendigkeit oder auch nur die Berechtigung, in der Schule das Gebet obligatorisch zu veranstalten.

Gebet in der Schule aber ist immer Gabe des Pneumas, aus dem je sich ereignenden Glauben der Versammelten aufbrechend, nie aber Mittel, etwa den Glaubenszuwachs der Kinder erstrebend. Angefordert ist die Bereitschaft und Fähigkeit des aus der Kraft des Glaubens und der Liebe schaffenden Lehrers, im öffentlichen Raum der Schule sachgemäß zu wirken. Diese Bereitschaft und Fähigkeit nimmt zu, "je intensiver und wesenhafter die Einwurzelung im eigenen Glaubensleben wird, je personaler der Glaube verantwortet und je stärker gemeindebildend die Kirche wieder wird. Wir wissen ja, daß sich nur von diesem Grund her die Kräfte der Gerechtigkeit, Liebe und Wahrhaftigkeit gegenüber den Andersgläubigen mehren"²⁾. Darüber hinaus aber kann die Kirche in der gegenwärtigen Zeit, in der sie ~~e~~ in Raum der Öffentlichkeit, also auch der Schule vornehmlich mit Anders- bzw. Ungläubigen zu tun hat, nichts

1) Vgl. Röm. 10, 17, "aller Glaube kommt vom Hören".

2) E. Michel, Lebensverantwortung aus kath. Glauben, Berlin 1937, S. 95

intendieren. Der Kreis dessen, was den Anspruch der Kirche auf Erziehung und Unterweisung ihrer Gläubigen begründet und zum Ziel hat, ist hiermit geschlossen.

b) auf Wahrung ihrer Belange im geltenden bayerischen Schulrecht

Die Kirche, die sich im Besitz, als Trägerin und Vermittlerin der geoffenbarten Wahrheit und somit des Heils versteht, erhebt den Anspruch der Heilsmittlung, die nicht zuletzt in der Verkündigung der geoffenbarten Wahrheit, im Dienst am Wort in Unterricht und Erziehung, sich ereignet. Die Kirche versteht auch heute gewichtige Gründe dafür vorzubringen, daß die geoffenbarte Wahrheit, die auf Annahme und Verwirklichung im Einzel- und Gemeinschaftsleben zielt, zu möglichst frühem Zeitpunkt an die Kinder herangebracht wird.

Da das bayerische Schulrecht dem Wort des Religiösen im Gesamten des Bildungsgeschehens eine unbestrittene Vorrangstellung zuerkennet und besonders den christlichen Grundsätzen wohlwollend gegenübersteht, gewährleistet es den offiziell von der Kirche angemeldeten Forderungen weitgehendste Realisierung. "In welchem unauflöslichen Widerspruch dies Pochen auf das Recht der Kirche gegenüber der Welt und dem Staat mit dem Geist des Evangeliums und der Bergpredigt steht, kommt uns seit dem Überhandnehmen des römischen Rechtsdenkens über das christliche Denken, kaum mehr zu Bewußtsein" ¹⁾.

Das heute geltende bayr. Schulrecht stützt sich auf das Bonner Grundgesetz vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), auf die Bayerische Verfassung vom 2. Dez. 1946 (GVBl. S. 333), auf die Kirchenverträge vom Jahre 1924 ²⁾, auf die damit in Einklang stehenden früheren reichs- und landesrechtlichen Bestimmungen, und auf die seit 1946 ergangenen Schulgesetze. Zuförderst beachtet es das im Grundgesetz (Art. 6 Abs. 2) und in der Bayerischen Verfassung (Art. 126, Abs. 1) verankerte Elternrecht, das vor allem in der Frage nach der religiösen Erziehung der Kinder und damit im Zusammenhang - für die Wahl der Schulart (bei den Volksschulen) bedeutsam wird. Nach der Bayr. Verfassung (Art. 133, Abs. 1) stellen nicht nur Staat und Gemeinden Bildungsträger dar, sondern daneben auch die anerkannten Religionsgemeinschaften (Bayr. Verfassung Art. 127) und weltanschaulichen Gemeinschaften. "Oberste Bildungsziele sind" für alle Schulen Bayerns nach Art. 131 der Bayr. Verfassung "Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen". Das bayr. Schulrecht

1) R. Harnegger, a. a. O., S. 144

2) Bayr. Konkordat mit dem Hl. Stuhl vom 29. 3. 1924 und Vertrag zwischen dem Bayr. Staat und der ev.-luther. Kirche in Bayern r. d. Rheins vom 15. Nov. 1924

kennt als öffentliche Schulen "stets christliche Schulen, seien es Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschulen"¹⁾. Die Bekenntnisschule stellt die Regelschule dar, während die Gemeinschaftsschule auf Antrag der Erziehungsberechtigten errichtet wird. "Bekenntnisschulen sind Schulen, in denen Kinder eines bestimmten Bekenntnisses nach den Grundsätzen dieses Bekenntnisses unterrichtet und erzogen werden. Es gibt katholische Bekenntnisschulen und evangelische Bekenntnisschulen"²⁾.

Über die Lehrer an Bekenntnisschulen verordnet die Bayr. Verfassung: "An den Bekenntnisschulen werden nur solche Lehrer verwendet, die geeignet und bereit sind, die Schüler nach den Grundsätzen des betreffenden Bekenntnisses zu unterrichten und zu erziehen"³⁾. Die Entscheidung darüber (ob die Lehrkräfte geeignet und bereit sind ...), bleibt nach dem Schulorganisationsgesetz § 6 Abs. 2 der staatl. Schulaufsicht vorbehalten.

"Gemeinschaftsschulen sind Schulen, in denen Kinder ohne Rücksicht auf das Bekenntnis gemeinsam nach christlich-abendländischen Grundsätzen unterrichtet und erzogen werden"⁴⁾. Nach dem Schulorganisationsgesetz ist die Gemeinschaftsschule ihrem Wesen nach eine christliche Schule, an der nur Lehrkräfte Verwendung finden können, die einem der beiden christlichen Bekenntnisse angehören. Daneben gewährleistet das Bonner Grundgesetz (Art. 7 Abs. 4 und 5) das Recht zur Errichtung von Privatschulen. Sie unterstehen den Landesgesetzen und bedürfen der Genehmigung durch den Staat; die aber immer dann zu erteilen ist, wenn die Privatschulen in Lehrzielen und der "wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird"⁵⁾ und - dies kommt für die Errichtung privater Volksschulen im Gegensatz zu der von mittleren und höheren hinzu - wenn ein besonderes pädagogisches Interesse durch die Unterrichtsverwaltung anerkannt wird oder die Schule in dieser von den Erziehungsberechtigten beantragten Art als öffentliche in der Gemeinde nicht besteht.

1) G. May, Die kirchl. Belange im geltenden bay. Schulrecht der allgemeinbildenden Schulen, in: Münchener Theologische Zeitschrift 10. Jahrg. Heft 4, 1959, S. 265

2) Mayer, Schulorganisationsgesetz § 6, Abs. 1, München 1950

3) Bayr. Verfassung Art. 135, Abs. 2

4) SchOG. § 8, Abs. 1

5) A. Vischer, Bayrisches Schulrecht, Verlag des Evang. Presseverbandes für Bayern 1952, S. 16

An allen bayr. Volksschulen ist der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach; ob das einzelne Kind an ihm teilnimmt, bleibt der Willenserklärung der Erziehungsberechtigten überlassen. Die Erteilung des Religionsunterrichts ist nach kanonischem Recht Pflicht und Recht des Pfarrers. Der Volksschullehrer aber ist gemäß seinen Dienstaufgaben verpflichtet, bei der Erteilung des Religionsunterrichts mitzuwirken, es sei denn, er hätte die Erteilung des Religionsunterrichts abgelehnt. Die Forderung der kath. Kirche geht aber über die nach Zusicherung des Religionsunterrichts hinaus und verlangt die ganzheitliche kath. Erziehung, wie sie der kirchlichen Organisation in der Bekenntnisschule gewährleistet scheint¹⁾. Der Ruf danach wird in Forderungen der Bischöfe eindringlich und immer wieder erhoben²⁾. Sie schließen sich nach einer Lehrerbildung ein, die bekenntnismäßig geprägt ist. Das neue Lehrerbildungsgesetz vom 14.6.1958 (GVBl. S. 133) tut den kirchlichen Ansprüchen weitgehend Genüge, wenngleich kirchliche Behörden ihre Forderungen nicht erfüllt sehen.

Aus dem Aufgezeigten ergibt sich für die Frage nach dem Schulgebet im Anspruch der Kirche, daß es in die von der Kirche gestellten und im geltenden bayr. Schulrecht erfüllten Forderungen mit eingeschlossen werden muß³⁾. Die der Kirche eingeräumten Rechte im Schulrecht verlangen Vorbehalt. Vom Staat eingeräumte Rechte verleiten die Kirche, sich evtl. weltlicher Mittel zu bedienen und ihre heilsgeschichtliche Diasporagestalt aufzugeben.

Es wäre zu fragen, ob es dem Wesen und Anliegen der Kirche entspricht, in unserer Zeit, die sich von vorhergegangenen geschichtlichen Epochen weitgehend unterscheidet, auf staatlicherseits eingeräumten Rechten zu beharren. Rechte, in vergangener Stunde, unter anderen gesellschaftlichen, geistigen, kulturellen und politischen Verhältnissen erworben, konnten wohl getrost aufgegeben werden, wenn andererseits nach neuen, gemäß kirchlichen, in unserer Zeit gangbaren Wegen gesucht würde.

1) Nach c. 1374 ist kath. Kindern der Besuch von nichtkatholischen, neutralen und gemischten Schulen verboten. Daraus leitet sich die Forderung nach der katholischen Bekenntnisschule ab. Kath. Eltern haben nach c. 1372 § 2 das Recht und die Pflicht, für die christliche Erziehung ihrer Kinder Sorge zu tragen.

2) Vgl. Hirtenschreiben v. 20.8.36 (AfKR 116, 1936, S. 618-626) u. die auf der Fuldaer Bischofskonferenz 1946 aufgestellten kath. Grundsätze über das Erziehungs- und Schulwesen Ziff. 9 und die Erkennung bezügl. der Bekenntnisschule (Wenner, Lehrapostolat 118, 120).

3) Vgl. Def. der Bekenntnisschule, S. 153

Mit Selbstverständlichkeit wird am Überkommenen - gerade in Belangen des Schulrechts - festgehalten, womit der Blick und der Weg in die Zukunft - und darauf käme es doch an - verbaut sind. Bedürften nicht in der Umbruchsituation der Gegenwart Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten der Kirche inmitten unserer Welt vertiefter Überlegung? Statt dessen scheint man es - wenigstens auf katholischer Seite - nicht einmal zu wagen, über die traditionellen rechtlichen Ansprüche der Kirche, Erziehung und Unterweisung der Kinder in der Schule betreffend, zu diskutieren; liegen doch päpstliche Verlautbarungen zu diesen Fragen vor. Da es sich - in Schulangelegenheiten um keine dogmatischen sondern Zweckmäßigkeitsfragen handelt, wäre es an der Zeit, die Problematik von christlicher Sicht her in der gegenwärtigen Zeit zu durchleuchten.

Daß weite Kreise der Bevölkerung von der Schule etwas anderes verlangen, als die Kirche intendiert, daß sie das Schulwesen nicht nach kirchlichen Grundsätzen orientiert wissen wollen, wird weniger in theoretischer Erwägung als in praktischen Haltungen offenkundig. Die Kirche, darum wissend, "daß es keine gesamt menschliche Bildung gibt, bei der gerade das Wichtigste, nämlich die Ausrichtung des jungen Menschen auf seine ewige Bestimmung ausgespart werden könne"¹⁾, lehnt den ausschließlichen Anspruch des Staates auf das Schulwesen ab, "findet sich jedoch mit der Regelung des Schulwesens durch ihn um so eher ab, je mehr er bestrebt ist, sein Schulrecht nach katholischen Grundsätzen zu gestalten"²⁾. Werden hier nicht Ansprüche an den Staat herangetragen, die er von seiner Bestimmung her in unserer geschichtlichen Stunde nicht zu erfüllen vermag, ja nicht einmal erfüllen soll? "Der Staat, in dem wir zu leben gezwungen sind, besteht nicht aus lauter Katholiken und Protestanten. Er setzt sich aus Christen und Nichtchristen, aus Menschen der differenziertesten Anschauungen und Meinungen zusammen. Er kann deshalb kein katholischer oder evangelischer Glaubensstaat sein und eine christliche Partei kann keine Kirchenpartei sein. Unser Staat wird, weil eine andere in der Wirklichkeit des Lebens durchsetzbare Lösung nicht möglich ist, ein laizistischer Staat bleiben"³⁾.

1) R. Egenter, Kirchliche Autorität und persönliches Gewissen, in Münchner Kath. Kirchenzeitung, 49. Jahrg. Nr. 16 v. 15.4.56 S. 303

2) G. May, a. a. O., S. 258

3) H. Seidel, ehem. Ministerpräsident von Bayern, Rede vor der Landesversammlung in Nürnberg am 7. Juli 1957.

Gedruckt in: H. Seidel, Weltanschauung und Politik, München 1960, S. 111/112

In den kirchlichen Forderungen zum Schulrecht scheint vorweg genommen zu werden, daß vom gesamten Volk und der Öffentlichkeit in der Bildungsarbeit "die Ausrichtung des jungen Menschen auf seine ewige Bestimmung"¹⁾ intendiert wird und daß jedermann die Kirche als gottgewollte Trägerin und Wahrerin des Heils anerkennt. Die Voraussetzungen, auf denen die Ansprüche der Kirche auf Mitbestimmung des staatl. Schulwesens gründen und die im geltenden bay. Schulrecht verwirklicht sind, treffen die geschichtlich gewordene Weltsituation der Gegenwart nicht mehr. Ihre aktuelle Verwirklichung könnte eine Scheinwirklichkeit darstellen, so, wenn etwa die Behauptung rechtlich verankert ist, daß alle bayr. Volksschulen christliche Schulen seien. Wie es um die Christlichkeit der Lehrer bestellt ist (daß sie Christen wären, wird von den Lehrern an Konfessions- und Gemeinschaftsschulen gefordert, von Lehrern an kath. Konfessionsschulen darüber hinaus, daß sie "auch in Gesinnung und Lebenswandel ihre kath. Überzeugung bezeugen"²⁾), kümmert in der Wirklichkeit - so lehrt die Erfahrung, sobald der Lehrer eine Bekenntniszugehörigkeit nachweisen kann - niemanden. Die Kirche zeigt sich zufrieden damit, daß das bay. Schulrecht der Religion im allgemeinen und den christlichen Grundsätzen im besonderen einen hohen Bildungswert zuerkennt. Wo aber in der Religion ein Bildungswert gesehen wird, und sei es auch der höchste innerhalb der Wertpyramide, wird sie in das idealistische Wertsystem eingeordnet und - das gilt für den christlichen Glauben - dieser seiner auch lehrmäßig gesicherten-grundsatzlichen Andersartigkeit entkleidet. So wird die Offenbarung in - natürliche - Religion umgedeutet, der man Bildungswert zuerkennt. Daß sich kirchliche Instanzen damit zufrieden geben, ja den Verrat am Glaubensgut implicit fördern, ist das eigentlich Unverständliche.

Freilich kann den Anspruch der Kirche, der im Raum der Schule das Schulgebet umfassen kann, auch der vernehmen, der die Kirche als Organisation, Institution der Sakramentenverwaltung, als Machtapparat oder als verbeamtete Hierarchie sieht. Doch "bei der rechtlichen Organisation stehen bleiben, nicht über den äußeren Anblick hinauskommen, heißt, den Leib Christi durch die Leiche einer Kirche ersetzen"³⁾. Die Kirche, als transzendente und zugleich in die Geschichte gebundene Wirklichkeit darf sich nicht weltlicher Mittel bedienen - hier des Schulrechts - auch dort nicht, wo es um an sich berechnigte Anliegen geht.

1) Vgl. R. Egenter, a. a. O.

2) G. May, a. a. O., S. 266

3) E. Suhard, a. a. O., S. 54

II. Das Schulgebet und sein Bezug zur geistigen Haltung unserer Zeit

Die Schule, die im Grundsätzlichen immer noch das Gesicht der - im Verständnis des 19. Jhrh. Gutes leistenden und den damaligen Anforderungen entsprechenden - Schule des vorigen Jahrhunderts trägt, pflegt auch, wie aufgezeigt wurde, ein Schulgebet, das aus christlich denkender Vergangenheit ins 19. Jhrh. tradiert wurde, das aber heute für die Mehrzahl der Kinder völlig isoliert zu ihrer sonstigen Erlebniswelt steht.

1. Bezug zum technisch-industriellen Fortschritt

Mit dem Anbruch unseres Zeitalters, das man auch das technische genannt hat, erfuhr unsere Vorstellung und Erfahrung von der Welt weitgehend eine Veränderung. Nicht nur, daß die Überwindung von Raum und Zeit im Vergleich zu vergangenen Jahrhunderten durch technische Hilfsmittel ein Leichtes geworden ist. In der Folge der Technisierung verschwanden und verschwinden die geographischen Begrenzungen und auch die historischen Bedingungen der einzelnen Religionen. Die Masse des Volkes der Arbeiter und Bauernschaft gelangte erst in eben diesem Zeitalter der Technik zur Mündigkeit und erwuchs weitgehend aller - auch aller mißverstandenen religiösen Bevormundung. Neben der allgemeinen Schwäche sämtlicher "großen" Religionen stellt O. Hammelsbeck fest: "Das Christentum hat sehr viel mehr vor dem Profanen kapituliert als das Heidentum"¹⁾, d. h., die als Gläubige in der Kirche Verbliebenen vermochten an der ihnen unter veränderten Bedingungen begegnenden Welt nicht christlich die ihnen zugesprochene Aufgabe, die sie aus dem Glauben zu lösen gehabt hätten, zu meistern. Es begann die Flucht ins kirchliche Ghetto der "Treuen", ihre Kapitulation vor den neuen, ihnen bis dahin fremden Bedingungen. Sie erkannten nicht, daß "die Erschlossenheit für die Wirklichkeit in die Breite und Tiefe zunimmt, in dem Maße, als Mut und Vertrauen, die Früchte des Glaubens sind, das In-der-Welt-sein bestimmen; denn damit werden die Angst und ihre offenen und verdeckten Sicherungsbestrebungen abgelöst, und an ihre Stelle tritt die gelöste Sachlichkeit und Unvoreingenommenheit, das Ansichhalten, damit die "Gegenstände" sich so rein wie möglich dürfen aussprechen können"²⁾.

1) O. Hammelsbeck, Die veränderte Weltsituation des modernen Menschen als rel. Problem in "Theol. Existenz heute", Heft 45, S. 33 u. München 1955

2) E. Michel, Der Partner Gottes, Heidelberg 1946, S. 156

Das "christlich erzogene" Volk löste sich zumeist, angeregt durch ein neues und für es vornehmlich materialistisch-positivistisch verstandenes Weltbild von überkommenen religiös-magischen Vorstellungen und Glaubenshaltungen, emanzipierte sich meistens auch vom christlichen Glauben, der fälschlicherweise nicht selten in jene Vorstellungen gekleidet war.

Die grundsätzliche Bejahung auch der technisierten Welt aus christlicher Sicht und der Auftrag ihrer Heimholung durchzieht den Hirtenbrief Kardinal Suhard's aus dem Jahre 1947: "Weit entfernt, die Welt zu fliehen, hat der Christ die Aufgabe, sie zu vollenden, sie 'an sich zu nehmen'"¹⁾. Inwieweit die - wohlgeordnete - Technisierung der Welt mit die Erfüllung des Schöpfungsauftrags des Menschen an der Welt bedeutet, wird besonders deutlich, seit zu der naturwissenschaftlichen Erhellung der Erde, die erst eine sinnvolle und "bewußte Gestaltung der Materie"²⁾, also Technik, ermöglichte, die Welt in den Zusammenhängen des Universums gesehen wurde. Nicht eine blinde Dialektik der Materie, sondern eine sinnvolle Ordnung des Weltenraums wurde erkannt. Besonders Teilhard de Chardin wies den Weg zu einer kosmischen Sicht der Welt, die den Blick auf und die Frage nach der Transzendenz immer mit einschließt.

Der Mensch und besonders der junge, noch prägsame Mensch in der durch die Technik veränderten Welt kommt kaum (in der Großstadt fast gar nicht) mit der organisch gewachsenen Natur in Berührung. Gerade aber im Naturerleben waren "der Drang nach metaphysischer Sinngebung und das Verlangen nach geheimnisvoller Geborgenheit"³⁾ als Grundstrebung des Menschen angesprochen. Wir vermuten, daß sich die menschliche Psyche in der technisierten Welt verändert oder schon verändert hat. Die technische Intelligenz des (jungen) Menschen wird ständig angefordert und trainiert, während die Gemütsfähigkeiten weniger Pflege erfahren. Der Mensch unserer Tage sieht die Welt - die ihm als technische begegnet - anders als der Mensch vergangener Zeiten. Mit nüchternem kritischem Blick sieht er die Dinge unter dem Aspekt des "Dienstbar-Brauchbarmachens". Fasziniert ist er nicht selten davor, was die Technik zu leisten vermag. Gott muß nicht einmal mehr als "Lückenbüßer unserer unvollkommenen Erkenntnis" (Dietrich Bonhoeffer) dienen, wird doch die menschliche

1) E. Suhard, a. a. O., S. 52

2) M. Keilhacker, Päd. Orientierung im Zeitalter der Technik, Stuttgart 1958, S. 8

3) J. M. Hollenbach, Der Mensch als Entwurf, Frankfurt/Main 1957, S. 66

Erkenntnis vom Menschen unserer Zeit kaum als unvollkommen empfunden. Das Wort Gott, das im Sprachgebrauch herumspukt, meint selten den biblischen Gott, sondern nur mehr eine religiöse Formel.

Für das kindliche Gebet ergeben sich erhebliche Schwierigkeiten im allgemeinen und - ziehen wir die vorgefundene christliche Gebetspraxis gerade wie sie in der Schule geübt wird, in den Blick - im besonderen. Während das Kind, in allen vergangenen Zeiten den Rhythmus der Natur, von Tag und Nacht, Winter und Sommer erlebte und sich in diesen natürlichen Abläufen in seiner Abhängigkeit von der Transzendenz erfuhr, vermag die Technik die Naturgesetzmäßigkeiten dem menschlichen Erleben weitgehend zu entziehen. Während früher das Kind die Handgriffe zur Meisterung des Alltags zunächst schauend, dann auch selbst handelnd mitvollzog, bleiben sie ihm heute als undurchschaubare, funktionierende Apparate der Technik völlig verschlossen. Dem Kind begegnet heute alles und jedes als Fertiges. Sogar Geburt und Tod, die zentralen Geschehen allen Lebens, sind aus dem Erfahrungsbereich des Menschen in die distanzierte Welt der Klinik gerückt.

Wenn "jedes religiöse Wachstum ... unter solchen Bedingungen vorgefundener Geistigkeit"¹⁾ steht, so muß das Beibehalten einer jahrhundertealten Gebetspraxis, die nicht zum geringsten Teil der Vorstellungswelt, dem Weltverständnis und der Geistigkeit einer vergangenen Zeit angepaßt war, den heutigen Menschen aber wesensfremd ist, nicht nur auf das Nichtverstehen der Formen sondern auch des Inhalts von seiten der gegenwärtigen Menschen verurteilt sein.

Auf den ersten Blick hat es den Anschein, als würde gerade die vorgefundene Geistigkeit unserer technisierten Welt die Grundlage, auf der der Glaube möglich wird, äußerst erschweren; da die gläubige Haltung nicht nur das intellektuelle Einsehen, sondern die gläubige Hinwendung des Personkerns verlangt, die Kräfte des Herzens jedoch nicht selten nur mangelhafte Entfaltung erfahren. Es wäre zu prüfen, ob sich in der technisierten Welt nicht neue Möglichkeiten der Gemütsbildung eröffnen, nachdem zweifellos manche einer vergangenen Zeit verfügbaren uns Heutigen entzogen sind. Damit das Kind das Gebet (und der Erwachsene es wieder) lerne, scheint es dringend angezeigt, daß nicht ein absoluter technischer Fortschrittsglaube gefördert, sondern zur Ehrfurcht - gerade auch inmitten einer technisierten Welt - vor jeglicher Schöpfung, die die technische Apparatur selbst zur Folge haben kann, erzogen

1) E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1957²⁵, S. 257

wird. Von hier aus liegt der Weg zur Demut vor dem Creator offen. Die Pflege des Gemüts als dem "Ort unserer Bindungen"¹⁾ erweist sich in unserer Zeit, wollen wir, daß die Kinder Menschen bleiben, als eine der ersten Aufgaben.

Die Kinder unseres Lebensraumes, die zumindest während ihrer Schulzeit (zum Teil) in einer scheinbar christlichen Welt leben²⁾, deren Gebets- und Andachtsformen, deren religiöse Bilder und Feste übernehmen, befinden sich zumindest psychologisch in schwieriger Lage. Manche Gebetsinhalte (besonders auffällig in den Bittgebeten), die Menschen vergangener Zeiten und anderer soziologischer Schichtung (bäuerlich-handwerkliche Bevölkerung) aus echten Anliegen erwachsen, finden im technischen Zeitalter nur wenig emotionales Echo. Etwa um Abwendung von Hagel zu beten, müssen zumindest Stadtkinder als paradox empfinden. In Hagel und Gewitter sieht man ein Naturschauspiel; jedes unserer Häuser in seiner Stabilität ist gegen Blitzeinschlag gesichert. Danach fragt die Klasse, bejaht man das Vorhandensein von Blitzableitern usw., so zeigt sie sich völlig beruhigt, die Sicherheit scheint garantiert. Um das tägliche Brot, um eine gute Ernte zu beten, ist im allgemeinen für unsere Kinder psychologisch wenig verständlich - jeder Bedarf an Nahrung wird aus dem Import im Überfluß gedeckt.

Da das Verhalten der dem Kind Nächststehenden und Bekannten ein völlig saturiertes ist, muß es jedes erzieherische Bemühen etwa von seiten der Lehrer, der kirchlichen Lehrer, das auf die Insekurität der menschlichen Lebensverhältnisse zielt, als vielleicht momentan aufwühlend oder spannend, dennoch unter schulische, d.h. unterrichtlich-sachliche Angelegenheiten einordnen. Es erfährt zwar die durch Naturkatastrophen ausgelöste Not in anderen Ländern durch die Massenkommunikationsmittel sinnenhaft (Rund- (Schul-)funk, Fernsehen, Illustrierte). Die Kinder unterscheiden sich von den Erwachsenen, die inmitten der eigenen Prosperität und im Bewußtsein der weiten Entfernung jener Not sich vielfach von jeder Verpflichtung dispensiert fühlen, insofern, als sie mitunter eine Rührung, einen Aufruf erleben, die aber durch gegenteilige Erfahrungen und Erlebnisse baldigst übertönt werden.

Wenngleich eine technisierte Welt sicherlich nicht weniger, wohl aber andersartige Gebetssituationen und Motivierungen liefert, als die Welt vergangener

1) A. Wellek, Die Polarität im Aufbau des Charakters, Bern 1950, S. 48

2) Die Welt der Schule gibt sich christlich: Beständiges Anhalten der Kinder zum Gottesdienstbesuch u. a.

Zeiten, werden sie in unserer Gegenwart in ihrer Eigenheit nicht gesehen. Für das Gebet in der Schule ergibt sich daraus, daß es vielmehr als bisher das Kind in seiner Integrität mit der technisierten Welt zu beachten hat - ansonsten es vom Kind - un- bzw. mißverstanden bleiben muß.

2. Bezug zur existentiellen Ungesicherheit des heutigen Menschen

Im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts verstand sich zumindest der Deutsche selbstsicher als Schöpfer und Träger der Kultur; er, der im 19. Jahrhundert mit vorher nie gekannter Vehemenz die Naturwissenschaften und damit technische Möglichkeiten erschlossen und dem sich seit Ernst Häckels "Welt-rätsel" alle Verschlüsselungen der Wertschöpfung zu lösen begannen. Diese Sekurität wurde in der Folgezeit gründlich erschüttert. Die Bedrohung, die dem Menschen durch seiner Hände Werk, die Technik, erwuchs, deren vernichtender Kraft er besonders im 2. Weltkrieg ausgesetzt war, und um deren totale Zerstörungsmacht, die zum Einsatz kommen könnte, er heute weiß, warf den Menschen ebenso aus seiner hybriden Sicherheit, wie die neuerlichen vertieften Einsichten in die universalen Zusammenhänge des Kosmos. Hinter der offenkundig gesteigerten Flucht der Massen in den Lebensgenuß steht bewußt oder unbewußt die Angst vor der fernerer Zukunft, die als unheilträchtig von den Erwachsenen - und wie der Schulalltag zeigt - auch von den Kindern unbewußt übernommen wird. Diese den heutigen Menschen besonders kennzeichnende Angst ist eine Grundverfassung des Menschen, der außerhalb der Urverbindung mit Gott lebt. Sie "ist anonym, in einer eigenartigen Weise unbestimmt und gegenstandslos"¹⁾. Das gilt in besonderer Weise für die Angst des Menschen vor den für ihn undurchschau- und unkontrollierbaren modernen Vernichtungsmitteln, die er aber ständig einem Damoklesschwert ähnlich, über sich schweben fühlt. Der heutige Mensch, der am Erbe der Aufklärung trägt, nimmt weit weniger seine wesenhafte *insecuritas* an, als der Mensch des Mittelalters oder der Antike dies tat. Der objektiven Ungesicherheit des Menschen im *status naturae lapsae* "entspricht auf der subjektiven Seite eine Ungewißheit in den entscheidendsten Fragen seines Daseins"²⁾, die er, vermeintlich nicht mehr in Verantwortung vor dem Absoluten stehend, in heroischer Resignation zu lösen versucht.

Im Mißbrauch von Druck und Film durch den Menschen der Gegenwart droht

1) Ph. Lersch, a. a. O., S. 275

2) P. Wust, Ungewißheit und Wagnis, München 1955⁶, S. 32

nicht nur der Verlust der Eigenständigkeit der Person, er zeigt sich vielmehr bereits in der mangelnden Kraft des gegenwärtigen Menschen zu den Werten bzw. der Umwertung der Werte, der die Massen flüchtig folgen, da sie keine personale Zuwendung und keinen Entscheid aus dem Wesenskern erfordern. Zweifellos hat der heutige Mensch seine Orientierung, da sich keine der Ideologien in den Erschütterungen der Geschehnisse unserer Zeit als tragend erwies, verloren.

Dem Menschen bleibt nur, sich in die Flucht vor dem Ich zu begeben oder in personaler Existenz der erschreckenden Ungesicherheit der Gegenwart standzuhalten. "Wenn man aber das Glück des Menschen in seiner Seins-Verwesenlichung sieht, die nur unter dem harten Druck des Schicksals zustande kommt, dann sind gerade die Zeitalter der *Insecuritas historiae* als die außergewöhnlichen Epochen der Gnade zu betrachten"¹⁾. In Zeiten des Unglaubens - unsere Epoche gilt Philosophen und Theologen als solche - allerdings bahnt sich der Mensch listigerweise den Weg in die verschiedensten Formen des Aberglaubens, da sein ertümeltes Sicherungsbestreben die absolute Autonomie nicht erträgt. Zweifellos finden heute nicht wenige nach dem Verlust der unmittelbaren existentiellen Glaubenszuwendung an den Gott der Offenbarung den Weg in die verschiedensten Formen der "Religion", in denen sich nicht selten spezifisch Christliches mit Abergläubischem vermischt. Vor allem E. Michel hat darauf hingewiesen, daß Zeiten, die von Glaubenschwund in christlichem Sinn bedroht sind, Zeiten erhöhter Zuwendung zur "Religion" und der verschiedensten Formen religiöser Betätigung sind. "Das Versteigen der Glaubensfähigkeit, das die Theologen auf ihrem Gebiet konstatieren, ist überall wahrnehmbar. Das Göttliche so gut wie das Fürchterliche und Hollische wird zur Kenntnis genommen und unverzüglich zu den Akten geschrieben; die innere Richtung, die Existenz verändert sich nicht mehr"²⁾. Der absolute Anspruch wird vom heutigen Menschen nicht selten überhört; trifft auf die Taubheit des Herzens oder auf den von der Geschäftigkeit des Daseins völlig engagierten Menschen. Unsere Schulkinder kommen aus einer von Technik, Krieg und Massenwanderung veränderten Welt, für die trotz vielfältigster Sicherungsbestrebungen gerade die Ungesicherheit charakteristisch ist. Sie erleben die Welt selten als heil; stehen bereits als Kinder unter der Belastung einer vom Abfall beherrschten Welt. Unser übliches, seit Jahrhunderten tradiertes Schulgebet übersieht dies. Der schulische Religionsunterricht, der Gebet- und besonders auch das Schulgebet intendiert, "bemüht sich, durch Kunst des Unterrichtens einen

1) P. Wust, a. a. O., S. 310

2) B. Guttmann, Das alte Ohr, S. 105 in "Die Gegenwart", 4. Jahrg., Nr. 1, S. 14

Glauben glaubhaft zu machen, den das Kind nicht nur nicht erfährt, sondern der im ganzen öffentlichen Leben praktisch bestritten wird"¹⁾, verwendet in Gebeten nicht selten Begriffe, mit denen unsere Kinder keinen Sinn verbinden können. Ihre Weltsituation ist eine andere, als die, aus der die gängigen Gebetstexte stammen; sie wachsen - und das ist das Entscheidende - in einer Welt, deren Menschen vielfach nicht mehr christlich-gläubig leben, auf.

So müssen Begriffe wie Sünde, Kirche, Gnade, Sakramente, die der kerygmatischen Stoßkraft dadurch, daß jahrhundertlang versucht wurde, Evangelium und Zeitgeist in Einklang zu bringen, verlustig gingen, mit neuer, dem Menschen unserer Zeit verständlicher Kraft gefüllt werden. So sehr die Gegensätze Leben - Tod, *sarx* - *pneuma*, Licht - Finsternis, Weisheit der Welt - Torheit des Kreuzes bestehen bleiben und auf Glaubensentscheidung drängen, so sehr ist von der Kirche recht verstandene Anpassung an die heutigen Lebensverhältnisse verlangt. "Anpassung bedeutet nicht Anbequemung, systematisches Ersetzen von Altem durch Neues, noch weniger Verstümmelung der Sendung, sondern die vollständige und kluge Fleischwerdung dieser Sendung in der jeweils zu bekehrenden 'Gegebenheit'"²⁾. Als diese 'Gegebenheit' ist für uns der Raum in der Schule, in dem die Kinder eben unserer Zeit sich finden, anzusehen.

3. Bezug zum Erlebnisbereich der Familie

Mit dem Anbruch des "technischen Zeitalters" vollzog sich im Laufe des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts auf Grund des rapiden Fortschritts in (Natur-)Wissenschaft und Technik eine rasche und tiefgreifende Umwandlung der Sozialstruktur im allgemeinen. Die bei den abendländischen Völkern seit Jahrtausenden gültige Struktur der Familie, "die Großfamilie", die mehr als biologische oder wirtschaftliche, im christlichen Abendland vor allem seelische, geistige und religiöse Lebensgemeinschaft war, wandelte sich zur Klein- bzw. Kleinstfamilie: Eltern, ein oder höchstens zwei Kinder, sehr selten einen Teil der Großeltern umfassend. Die moderne Kleinfamilie ist von relativ hoher Beweglichkeit: Die "horizontale Beweglichkeit der Familie"³⁾,

1) G. Bohne, Grundlagen der Erziehung, Band II, Hamburg 1953, S. 190

2) E. Suhard, a. a. O., S. 57

vgl. de Coninck S. J., Problemes de l' Adaptation en Apostolat in: Cahiers de la Nouvelle Revue Theologique, Paris 1949, H. 4

3) M. Keilhacker, Vorlesung 7.5.1957

bedingt durch die Industrialisierung, aber auch durch die Kriege und Kriegsfolgen unseres Zeitalters, ließen ein "modernes Nomadentum"¹⁾ aufkommen, das sich mit engstem Wohnraum begnügen lernte. Als Folgen dieser Wohnraumenge bezeichnet Schelsky "eine erheblich gesteigerte Reizbarkeit und Nervosität aller Familienmitglieder, die sich sowohl in ihrem Verhalten innerhalb der Familie als auch der weiteren Umwelt gegenüber Luft macht. Sie stammt natürlich nicht allein aus der Wohnraumsituation, sondern ist ein Erbstück der Unrast der industriell-bürokratischen Sozialverfassung überhaupt, des Krieges mit seinen Überanstrengungen insbesondere; sie hat in der beschriebenen Überarbeitung ebenso ihre Quelle wie in den verstärkten Ansprüchen, die der einzelne heute an die Familie heranträgt"²⁾. Die modernen Massenkommunikationsmittel, Radio, Fernsehen, die Vielzahl der Zeitungen und Illustrierten, sind dazu angetan, die Familie in ihrem geistig-seelischen Meinungsraum völlig zu desintegrieren.

Einen intim-geschlossenen Lebensraum stellt die Familie heute im allgemeinen nicht mehr dar, sie ist vielmehr durch Extravertiertheit im gesamten Lebensstil charakterisiert. Die interpersonalen Beziehungen innerhalb der Familie bleiben nicht selten im Rahmen des Kameradschaftlichen. Ein deutlicher Antipaternalismus kennzeichnet die Situation der Familie³⁾. Da der Mensch auch innerhalb der Familie der heutigen Zeit sich aus mittelalterlichem Denken, das ein gläubig christliches war, löste, emanzipierte er sich auch vom Menschenbild jener Zeit (das u. a. die patriarchalische Ordnung innerhalb der Familie bejahte), ohne es durch ein neues zu ersetzen.

Daraus und aus dem Versagen der philosophischen Strömungen der letzten Jahrhunderte erklärt sich, "daß wir zur Zeit in Europa kein Menschenbild besitzen, das allgemein anerkannt wird und damit in unserer Erziehung mit allgemeiner Verbindlichkeit und gleichzeitiger Aussicht auf Erfolg angestrebt werden könnte"⁴⁾, was wieder bereits innerhalb der familiären Ordnung sich verhängnisvoll auswirkt. Die Grunderfahrungen, die das Kind in der Familie gewinnen mußte, sind nach G. Bohne⁵⁾ 1. daß Güte und Liebe das Leben tra-

1) M. Keilhacker, Vorlesung 7.5.1957

2) H. Schelsky, Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Stuttgart 1954, S. 250/251

3) Vgl. J. Lacroix, Hat die Familie versagt? Offenburg 1952, S. 13 ff.

4) M. Keilhacker, Päd. Orientierung im Zeitalter der Technik, Stuttgart 1958, S. 50

5) Vgl. G. Bohne, Grundlagen der Erziehung, Bd. II, Hamburg 1953, S. 148

gen, 2. daß die väterliche Autorität in der Familie inkarniert ist, 3. daß das menschliche Leben in Anspruch und Antwort gelebt wird und daß das Füreinanderdasein die eigentliche Erfüllung des Lebens bedeutet, 4. Die Realität von Schuld und Vergebung, 5. Die Erfahrung Gottes.

Nach den Erfahrungen des Schulalltags und nach dem allgemeinen Bewußtsein des Menschen unserer Zeit zu schließen, gelangen nur die wenigsten Kinder heute zu diesen "Grunderfahrungen" innerhalb der Familie, da sie im gemeinten Sinn nur in der christlich-gläubigen Familie zu erleben sind. Zwar ist unverkennbar, daß in den letzten Jahrzehnten, ausgehend von den Bemühungen der Jugend- und liturgischen Bewegung, im einzelnen eine intensive Besinnung auf den christlichen Geist und ein Leben aus eben jenem Geist und seiner Wirklichkeit vor allem in jungen Familien eingesetzt hat (nach vorliegendem Material mehr in Frankreich als bei uns).

Doch stellen sich diese Familien in ihrem seelisch-geistig-sozialen Verständnis in Gegensatz zum allgemeinen Bewußtsein unserer Zeit. Das "fascinosum und tremendum", das das kleine Kind in der Mächtigkeit des Gebets der "Großen" der Familie ahnt und später, recht geführt, mitvollziehend erlebt, wird im Kreis der Familie nur in Restbeständen (die Minderheit der gläubigen Familien bilden eine Ausnahme) erfahren. Denn selbst dort, wo es noch gepflegt wird (etwa in manchen bäuerlichen Familien) geschieht es vorwiegend aus Gewohnheit und leidet an einem Mangel an Inhalt und Form.

Die Antwortschreiben (auf den Fragebogen) der Lehrer geben Zeugnis. So, wenn ein Landlehrer berichtet, daß von 23 Erstklasslern zu Schulanfang 10 kein Kreuzzeichen kannten oder ein anderer mitteilt, daß 2/3 seiner Kinder das Gebet von daheim aus unbekannt gewesen wäre oder wenn ein Lehrer, der an einer Münchener katholischen Bekenntnisschule wirkt, feststellt, daß kaum Kinder aus christlichen Familien stammten.

Einige Lehrer-Stimmen, die diesen Sachverhalt verdeutlichen, seien im Wortlaut angeführt¹⁾.

Aus den Schreiben der Lehrer:

"Die äußere Haltung der Kinder beim Schulgebet ist das getreue Spiegelbild der religiösen Einstellung des Elternhauses". Kl. 1./2. Kn.

1) Das Ergebnis entspricht einer in den Katechet. Blättern aus dem Jahre 1952 veröffentlichten Feststellung, wonach nur sehr wenige Kinder (von 30 höchstens 5) von der Mutter das Beten lernten.

"Die Haltung beim Schulgebet mußte den Kindern zu 90 % erst richtig beigelehrt werden - zeigen sich hierbei genierlich". M. 1. Kl. gem.

"Bei meinen heurigen 10 Anfängern ist vom Elternhause her keinerlei Gebethaltung feststellbar. Ich habe deshalb vom ersten Tage an mit klaren Gebetsweisungen begonnen". D. 1.-8. Kl.

"Die Haltung der Kinder ist je nach dem häuslichen religiösen Milieu verschieden. Das wird immer so sein, wenn wir auch stets auf eine ehrfurchtsvolle Gebethaltung in der Schule bedacht sind. Gleichgültigkeit, Nachlässigkeit, mangelnde Andacht, ja sogar Widerwillen ist von den Kindergesichtern abzulesen. (Spiegelbild des Elternhauses!) D. 5.-8. Kl. gem.

"Die heutige Jugend hat keine "Ader" mehr für Religion!!!
Weil keine rel. Erziehung im Elternhaus". Kl. 7. M.

"Im allgemeinen schlechte, nachlässige Haltung, besonders bei denen, die von zu Hause kommen. Kindergarten-Kinder etwas bessere Einstellung zum Gebet". St. ohne Klassenangabe

"Leider war einem Großteil der Kinder das Beten völlig fremd". 1. St. M.

"... zeigt, daß sie das Beten von Haus aus nicht gewöhnt sind". M. 1. Kl.

"Ich habe in meiner Klasse sehr wenige Kinder aus gut-christlichem Elternhaus". D. 1.-4. Kl.

"Von zu Hause an keine "Gebete" gewöhnt, mit wenig Ausnahmen".
D. 2./3. Kl.

Das gewonnene Bild wird dadurch, daß von 278 Mädchen 223 die Frage "beter ihr daheim gemeinsam?" vernommen, ergänzt. 80,22 % der befragten Mädchen kennen das gemeinsame Gebet in der Familie nicht. Daß die in erster Linie berufliche außerfamiliäre Beanspruchung der einzelnen Familienmitglieder, die jedes zu anderer Stunde aus der Familie ruft und selbst die Kinder zu verschiedenen Zeiten zur und von der Schule kommen läßt - in vielen Familien etwa kennt man zumindest werktags keine gemeinsamen Mahlzeiten - ein gemeinsames Familiengebet rein praktisch erschwert, bis fast undurchführbar werden läßt, ist nicht zu übersehen. Dennoch handelt es sich damit nur um einen das Familiengebet erschwerenden Faktor, der es aber, so es aus gläubig gelebtem Sein in der Familie existent ist, nicht aufhebt. Mit anderen Worten: Daß die Familie heute weitgehend das gemeinschaftliche Gebet nicht kennt, hat vielfältige Ursachen, deren Gesamt mit "Entchristlichung" allgemein benannt ist. Das Gebet, das die Kinder etwa in der Schule erlernen, steht für vie-

le völlig isoliert zum Leben und Erleben in der Familie; es wird dort gepflegt, wo es primär nicht seinen Ort hat (in der Schule) und erfährt dort, wo es - zumindest nach frühkirchlichem und auch nach Luthers Verständnis der Hausgemeinde - seine zentrale Funktion hätte, Negierung.

Die vor wenigen Jahrzehnten häufig bewußte Diskriminierung des Gebets bzw. alles Religiösen von seiten "fortschrittlicher Erwachsener" gegenüber den Kindern, die ihr Wissen bzw. Können nach der Lehre ihres Glaubens (etwa in der Schule gewonnen) zuhause mitteilen, hat einer allgemeinen großzügigen Tolerierung Platz gemacht.

Die Schwere dessen, was es für ein Kind bedeuten kann, das Erlebnis des Gebets auf die Schule, evtl. die Kirche, beschränkt zu wissen, während die Menschen, denen es sich natürlicherweise am tiefsten verbunden fühlt, aus deren Lebenskreis die echten Motivierungen erwachsen, an dieser Realität keinen Anteil haben, wird zu wenig bedacht. Darin sieht das Kind die Beurteilung des Gebets von seiten "seiner" Erwachsenen, die ihm meist (wenigstens bis zur Pubertät) im tiefsten mehr gilt, als die damit widerstrebende der Schulerzieher. Das Kind erfährt diese Diskrepanz auch dort, wo Eltern aus (of pädagogisch-gesellschaftlichen Erwägungen) das Kind in die Konfessionsschule schicken, wo sie mit vertiefter religiöser Beeinflussung und Praxis rechnen und wo ein pädagogisch taktvoller Lehrer die Konfliktsituation, die sich aus dieser Problematik für das einzelne Kind ergibt, abzumildern versucht. Am partiellen, wenn nicht gar völlig mangelnden Bezug des Schulgebets zum Erlebnisbereich der Familie kann nicht gezweifelt werden.

Da, wie auch die Lehrer immer wieder darlegten, das Gebet in der Familie nicht mehr gepflegt wird, wäre grundsätzlich danach zu fragen, ob und wenn ja, welche Funktionen dem Schulgebet aus dieser Tatsache erwachsen; d.h., ob etwa die Schule aus dem Wissen darum, daß die täglichen Gebete in der Familie nicht geübt werden, sie diese stellvertretend übernehmen könnte und sollte. Eine schulische Gebetspraxis in diesem Sinn wäre abzulehnen. Psychologisch und theologisch scheint es nicht vertretbar zu sein, wenn die Klasse um 4 Uhr bei Unterrichtsschluß das Abendgebet spricht - für die Kinder ist der Tag nicht zu Ende. Es verführt auch, das wurde gesagt - die Wahrscheinlichkeit bzw. Gewißheit, daß in der Schule "sowieso" gebetet würde, selbst die glaubensbereiten Kinder dazu, persönlich "die täglichen Gebete" zu unterlassen. Die Aufgabe der Schule muß sein, die Kinder bereit und fähig zu machen, daß sie zu persönlichem Vollzug kommen. Wenn das Gebet auch in der Schule seinen Ort hat - diese Frage ist zu prüfen - so gewiß nicht als "Ersatzfunktion".

4. Bezug zur kirchlichen Gemeinde

Innerhalb der Christenheit hat eine Neubesinnung eingesetzt, der es "um einen neuen Durchbruch des inneren Wirkprinzips der Kirche, ihres schöpferischen, welterneuenden Geistes der 'Liebe, Kraft und Zucht'"¹⁾ und um ein neues Verständnis der Wirklichkeit der Kirche geht. Primär versteht sich die Kirche gesendet, die vom Urabfall beherrschte Welt durch die erlösende Macht der Liebe zu heilen und heinzuholen. Die Kirche "als eine Dimension der Wirklichkeit, die an einem bestimmten Zeitpunkt, nämlich mit dem Wirken Jesu Christi und seiner Wirkbesiegelung in diesen Weltenlauf hineingestiftet wurde und von da an wirkmächtig die Einzelnen und die Völker auf Annahme oder Ablehnung hin stellt"²⁾, wird für die Mehrzahl der gegenwärtigen, kirchlich gebundenen oder nicht gebundenen Menschen als Institution der Macht und der Verwaltung bzw. der Pflege des religiösen Gefühls oder eines frommen Selbstbewußtseins erfahren. Das "Kirchenvolk" erlebt die Kirche weitgehend nicht als die Gemeinschaft des neuen kommenden Aons inmitten des alten, sondern als Hüterin der "Religion" einfachhin, besonders dort, wo es sich aus der das ganze Sein und Leben durchdringenden Glaubensordnung gelöst hat. "Nur mühsam begriff ich", schreibt I. Lepp, "daß es in einer seit Generationen christlichen Gesellschaft leider viele gab, deren Zugehörigkeit zur Kirche mehr ein gesellschaftlicher Konformismus als ein Akt des persönlichen Glaubens war"³⁾.

In unserer gegenwärtigen Volksschule, die sich in Bayern eine christliche in jeder ihrer Formen nennt, hat das Gebet zumindest als Schulgebet seinen von der Tradition (und selten von Neubesinnung) bestimmten Ort. Das Gebet als christliches Gebet in der Schule - als dieses erfahren es die Kinder fast nie - verlangt den Bezug zur Familie und Gemeinde. In der Praxis steht das Schulgebet nicht nur für die Mehrzahl der Kinder isoliert zum Erlebnisbereich der Familie, sondern auch in vielen Fällen ohne Bezug zur einzelnen Gemeinde und zur Kirche als Heilsgemeinschaft. Die Glieder der Gemeinde sind dem Kind fremd, außer einigen seiner Spiel- bzw. Schulfreunde (wenn auf diese die obige Bezeichnung überhaupt zutrifft), mit denen es sich sonntags "zur Kirche" trifft, wenn diese nicht auf Sonntagsausflug sind. Es erlebt weder die Verpflichtung der Gemeinde zur Bruderschaft (die Auftrag und Frucht des Glaubens ist), in seinen Eltern, es erlebt so wenig wie viele Erwachsene das eigentliche Ereignis der sonntäglichen Feier, noch kennt es eschatologische Erwartung, die nicht nur auf das

1) E. Michel, *Renovatio*, Stuttgart 1947, S. 14

2) E. Michel, a. a. O., S. 11

3) I. Lepp, *Anfechtung und Trost*, Graz-Wien-Köln 1959, S. 83

Künftige gerichtet ist, sondern in der Eucharistiefeier präsent wird. Wenn im Leben der Kinder die kirchliche Gemeinde mächtig wird, so geschieht dies relativ unabhängig von der Schule. Das Kind erlebt seinen Lehrer - zumindest in der Stadt kaum - auch als Glied seiner Gemeinde. In der Schule begegnet diese dem Kind in der Person des geistlichen Religionslehrers - wo nicht ein Laie den Religionsunterricht erteilt. Es erhöht das Verständnis für das Wesen und die Verpflichtung, die dem Einzelnen auch aus der Zugehörigkeit zur kirchlichen Gemeinde erwächst, nicht, wenn in einer Klasse (Konfessionsschule) Kinder aus zwei bzw. drei verschiedenen Pfarreien sich treffen, die etwa die Erstkommunionstermine u. a. zu verschiedenen Tagen ansetzen und anderes mehr. Die in vielen Pfarreien in Zusammenarbeit mit der in ihrem Sprengel liegenden Volksschule eingeführten, einmal in der Woche stattfindenden werktäglichen Schulmessen (vor Unterrichtsbeginn angesetzt) werden in der Mehrzahl von nur verschwindend wenig Kindern besucht; auch da, wo der Lehrer, die pädagogischen Intentionen der Eltern achtend, vorsichtig darauf hinweist. Mitunter wird der Besuch der Schulmesse mit disziplinärem Nachdruck von seiten des Lehrers intensiviert und nicht selten auch mit vielfältigem, oft dem Anliegen nicht gerecht werdendem pädagogischem Bemühen angeregt. Es kann nicht behauptet werden, daß der werktägliche Schulmessenbesuch der Kinder, durch mehr oder minder drastische Maßnahmen gefördert, sich für das Gemeindeverständnis der Klasse und ihr Schulgebet fruchtbar erweist. Finden sich die Kinder, treffen sie sich zur werktäglichen Messfeier, doch nur inmitten weniger "Frommer," aber nicht inmitten der Schul- oder Pfarrgemeinde.

Daß die herkömmliche Quartalsbeichte und -Kommunion, die jeweils die ganze Schule ab der 3. Klasse "trifft", im Kind völlig falsche Vorstellungen von kirchlicher Gemeinde wachrufen muß, erkennt unschwer der, der weiß, daß, nachdem Hunderte von Kindern in möglichst kurzer Zeit und unter dem autoritären Blick zumindest des Klassenlehrers durch die Beichte geschleust wurden, diese Hunderte Eucharistiefeier halten - oft ohne Beteiligung anderer erwachsener Gemeindemitglieder oder ihrer Lehrer, die allerdings korrekterweise ihre Aufsichtspflicht wahrnehmen. So steht das Schulgebet, auch dort, wo es nach gründlicher Besinnung und Entscheidung gesetzt wird, nur in geringem Bezug zur Kirche, zumindest was die für den Einzelnen erfahrbare Kirche, die Gemeinde betrifft. Die aus der Zugehörigkeit zur christlichen Gemeinde sich ergebende und verpflichtende Solidarität ist weder für die Erwachsenen noch für die Kinder - die offiziell zur Gemeinde zählen - eine ernst zu nehmende Größe. Diese Solidarität müßte bei der Vorbereitung der

Klasse auf das Schulgebet bewußt - wenn die Schule aus christlichem Geist leben will - gemacht werden. Die Anliegen der Gemeinde könnten im Gebet der Klasse - so sich in ihr Glieder der Gemeinde treffen - nicht ignoriert werden. In der täglichen Praxis aber ist - zumindest uns Großstadtlehrern die konkrete Gemeinde, aus der die Kinder kommen - nicht selten fremd. Es sind manche Lehrer bemüht, ihr Schulgebet zumindest am Gang des Kirchenjahres, seinen Festen und Festzeiten auszurichten. Ohne intensive religiöse Unterweisung aber bleiben nicht wenige Feste den Kindern - sie stehen in keinerlei Zusammenhang ihrer sonstigen Erfahrungen - fremd. Was verbindet sich für Schulkinder mit dem Fest der Kirchweih am dritten Sonntag im Oktober, mit den Quatembertagen oder auch mit der Advents- und Fastenzeit, verstanden als die großen kirchlichen Festzeiten?

Selbst die kerygmatische Erschließung etwa der verschiedenen Feste in der Schule kann nur den Weg bereiten, daß der junge Mensch das Fest in der Gemeinde mitvollziehe. Aus der gemeindlichen Feier erwachsen dann die Gaben, die ein Gebet in der Schule im christlichen Sinn ermöglichten. Davon kann, nach den Erfahrungen in der Praxis, bis jetzt nur sehr wenig die Rede sein.

III. Die Täuschung der Scheinlösungen

1. Beharren bzw. Steigerung der üblichen Praxis

Im Gang der neuzeitlichen Geschichte erfuhr der christliche Glaube zunehmend Verbürgerlichung und Verharmlosung, zugleich aber einen tiefgreifenden Verlust an Volkstümlichkeit. Das gesamte Leben des Einzelnen und der Gemeinschaft, ehemals eingebettet ins kirchliche, löste sich daraus. Das Gebet verstand man rationalistisch als Angelegenheit des Verstandes oder im Anschluß an Schleiermacher als Frage des religiösen Bedürfnisses. Nicht mehr gesehen wurde, daß es im tiefsten "Seelengrund, in dem sich Verstand, Wille und Gefühl überschneiden"¹⁾, d. h. im Herzen, dem letzten und tiefsten Erfahrungsorgan der Person, wurzelt.

Das christliche Gebet (auch in der Schule) setzt aber die Familien-, Welt- und Glaubenssituation des Christen voraus; des Menschen, der als "personales Glied in der Gemeinschaft der Kirche"²⁾ lebt und gründet auf dieser Voraussetzung.

1) aus der Vorlesung F. Stippel, 15. 11. 1957

2) E. Michel, Lebensverantwortung aus kathol. Glauben, Berlin 1937, S. 61

Für das getaufte Kind bedeutet das, daß es die Erfahrung des Glaubens und der Daseinsgestaltung aus eben jenem Wurzelgrund in seiner Familie erlebe. Nach den eigenen und den Erfahrungen der befragten Lehrer aber trifft das für die heute in der Schule zu betreuenden Kinder schlechthin nicht zu. "Was unsere Zeit und den modernen Menschen kennzeichnet, ist die Glaubenslosigkeit"¹⁾. Die geistige Strömung einer Epoche bestimmt aber weitgehend das Gesicht der nachwachsenden, unmündigen Generation. Es ist kein legitimer Grund dafür festzustellen, daß das Schulgebet in seiner herkömmlichen Form beibehalten werden soll - fehlen doch die geistigen Voraussetzungen.

Im Schulgebet werden heute Formen übernommen, die des Gehaltes insofern entleert sind, als Schüler die Erfahrungsgrundlage, auf der jene Formen aufbauen, entbehren. Wo und solange es als pflichtmäßig zum Schulbetrieb gehörig empfunden, mechanisch und formalistisch abläuft, wo es verkitscht oder, nachdem ein religiöses Bedürfnis wachgerufen, zu dessen Stillung eingesetzt wird, trägt es weder Wert an sich, noch erfüllt es eine Aufgabe, die man darin sehen könnte, daß das Schulgebet dem Anliegen der Kirche, die Menschen zum Heil, zum Glauben zu führen, diene. Der Christ kann das Schulgebet nicht mehr bejahen, wo es als Erziehungsmittel eingesetzt wird oder wo es von egoistisch-individuellen oder egoistisch-kollektiven Motiven getragen wird.

Wenn die Kirche ihre in den Gläubigen (Eltern, Kindern und Lehrern) lebendig seienden heilenden Kräfte hineingibt in die konkrete Welt der Schule, im Vertrauen darauf, daß diese ihre Glieder das Rechte tun und mehr noch durch ihr bloßes Sein beitragen zur Heilung eben dieses Lebensraumes, verwirklicht sie sich und ihren Auftrag. Das Gegenteil stellt sich dort dar, wo leer gewordene Formeln nicht aufgegeben, sondern als Scheinformen weitergeführt werden, wie es nicht selten im Schulgebet geschieht.

Nicht zuletzt verleitet das "religiöse Leben" der Klassen selbst zur Täuschung. Dieses läßt sich formal organisieren. Lehrer, die im Anschluß an den Fragebogen schreiben, das Schulgebet sei von der "schulischen Disziplin des Lehrers abhängig", weisen in die Richtung, in der deutlich wird, daß das Gebet in der Schule zumindest auch von didaktisch-pädagogischen Maßnahmen des Lehrers veranlaßt wird, bzw. werden kann. Nicht selten will der Lehrer "Religion" für seine Klasse aufrecht erhalten, während ihr Wurzelgrund längst aufgegeben ist. Der Lehrer vermag, so er am Gegenstand interessiert oder methodisch geschickt ist, das Schulgebet aus seiner Monotonie zu retten, gefühl- und stimmungsvoll zu gestalten und eine magisch-mystische, sentiment-

1) G. Giese, Erziehung und Bildung in der mündigen Welt, Göttingen 1957, S. 19

tales Religion, in die sich Abergläubisches mengen kann, zu fördern. Anders ist unser übliches Schulgebet nicht zu sehen, so lange es (wenn überhaupt) auf einem entschärften Evangelium aufruht. Diese Tatsache aber wird ebenso geflissentlich übersehen wie die, daß die häufigsten in der Schule praktizierten Gebetsweisen, im Grunde überhaupt keine Gebete sind; müßte doch die menschliche Person in ihrer leiblichen, seelischen Ganzheit dem absoluten Du Gottes erschlossen sein. A. Willwoll drückt das (die scholastische Philosophie im Hintergrund), dem modernen philosophischen und theologischen Denken nicht akzeptabel - der Mensch als Ganzheit steht vor Gott und nicht die Seele vor einem Wert - folgendermaßen aus: Es müßte "die ganze geistige Seele zu Gott als ernsthaftester Wirklichkeit und Überwert aller Werte hin erschlossen in einer nur dem Religiösen eigenen Gesamthaltung, deren hervorstechendste Züge Ehrfurcht und Liebe gegenüber dem göttlichen Höchstwert"¹⁾ sind, geöffnet sein.

Das täglich zu gleicher Zeit (und meist auch unverrückbar gleich in Inhalt und Form) ablaufende "Schulgebet" trägt weniger zu positiver Gewöhnung des Kindes an das Gebet als zur Gewohnheit bei. Diese aber tötet den Gebetswillen und die Gebetsfähigkeit. Dazu kommt aus der Erfahrung ein zweites: "Es genügt nicht nur im Sinne der älteren Pädagogik religiöse Akte zu üben und zu festen Gewohnheiten zu machen - es hat sich gezeigt, daß Übungen und Gewohnheiten vieler Jahre überrannt wurden und zerbrochen"²⁾. Schule und Kirche zogen aus dieser Realität bisher wenig Konsequenzen. Verbesserungen der Katechet. Methodik werden sich nur vordergründig als sinnvoll erweisen, solange der Auseinandersetzung über Grundsätzliches aus dem Weg gegangen wird. Jedenfalls sollte man sich nicht darüber hinwegtäuschen, daß das traditionelle Schulgebet im allgemeinen nichts von dem erfüllt, was es beinhalten und aussagen sollte. Zugespißt heißt das, daß das Schulgebet in seiner heute üblichen Form - daß es ernsthafte und fruchtbare Ansätze gibt und geben möchte, wird nicht gelehnet, sondern erhofft - auf heute nicht mehr gültigen Voraussetzungen aufbaut und somit in seiner tradierten Weise kaum mehr vertretbar ist. Man wahrt einen Schein über Sachverhalte, die nicht mehr zutreffen, anstatt leere Hülisen abzustreifen und die Welt der Schule, wie sie uns heute begegnet, anzunehmen und zu verantworten.

1) A. Willwoll, Über die Struktur des religiösen Erlebens, in: Scholastik Vierteljahresschrift für Theologie und Philosophie, CIV Jhg. H 1/1939, S. 11

2) A. Burgardsmeyer, Relig. Erziehung in psych. Sicht, Düsseldorf 1955², S. 84

Der Lehrer aber, den der "Heilswille am Kind"¹⁾ in seinem Gegenüber zum Kind bestimmt, der erhofft, daß das Kind die Doxa Gottes erkenne, annehme und eine personal-existentielle Antwort gebe, wird, so er nicht zur Schar derer gehört, die auch durch eine vermeintliche Intensivierung der religiösen Beeinflussung und Betonung des Schulgebetes jene personale Begegnung des Absoluten mit dem geschöpflichen Du des Kindes fördern zu können vermeinen, die Barriere, die das übliche Schulgebet für die Begegnungsmöglichkeit aufrichten kann, zu durchbrechen versuchen. "Im Augenblick, wo ich Gott als Mittel brauche und meinem Willen unterordne²⁾, habe ich eben keinen Gott, sondern höchstens einen Fetisch"³⁾. Der Lehrer muß wissen, daß er die Offenbarung nicht in moralisierende Geschichten kleiden kann, auf die als Quasi-Antwort Gebet trifft. Es ist ihm aufgegeben, die Situationen zu erkennen und aufzugreifen, in denen dem Kind das Sein und Wirken Gottes sichtbar und erkennbar wird, in denen es also zur Antwort, zum Gebet fähig wird. Die Freiheit des Lehrers, seine Entscheidung, sein persönliches Glaubenswagnis stehen am Anfang. Das müßte respektiert werden und davon her - allen pädagogischen und theologischen Fragestellungen dürfte nicht ausgewichen werden - könnte er für seine Person das Gebet in der Klasse setzen. "Der Lehrer darf in seiner Christlichkeit nicht überfordert und unter keinen Umständen zu Unwahrhaftigkeit und Selbsttäuschung verleitet werden"⁴⁾. Auf katholischer Seite scheint mit dem (traditionellen) Christsein des Lehrers vielfach in Selbstverständlichkeit und den Geist des Christlichen tötender Weise gerechnet zu werden. (Man vergißt die individuelle und kollektive Geschichte des Lehrers als Person und Berufszugehöriger.) Erst wenn der Lehrer sich dieser seiner Freiheit - was Vertrauen von seiten der Schulaufsicht bedeutete - bewußt wird, wird er das oftmalige Täusch- und Tarnmanöver des täglichen Schulgebetes zu sehen wagen, sich vielleicht dem Problem stellen in Verantwortlichkeit.

2. Das Wirken in die Zukunft

Eine Behauptung, die, geht man der Frage nach dem (täglichen) Schulgebet nach, immer wieder getroffen wird, ist, daß das Schulgebet seinen Wert in

1) F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung, München 1950⁵⁾, S. 13

2) Das geschieht nicht selten im Schulgebet.

3) TH. Boyet, a. a. O., S. 46

4) E. Weniger: Glaube, Unglaube und Erziehung, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung, Weinheim a. d. Bergstraße 1952, S. 120

der Zukunftsgestaltung des einzelnen Kindes erweise und von daher nicht zu missen sei. Darauf, ob und daß es von den Kindern aktuell gläubig vollzogen wird, wird weniger Nachdruck gelegt. Lehrer und Religionspädagogen betonen, das Schulgebet erweise sich gerade wegen seiner richtungsgebenden Kraft für später, wenn das Kind zur geistigen Mündigkeit gelangt sei, als unentbehrlich, gleich, wie es sich später entscheide; ja gerade - so wird behauptet - die ständige Gewöhnung auch an das Gebet in der Schule stelle (neben anderen positiven Gewöhnungen) wenigstens auch die Weichen für das spätere religiöse Leben des Menschen.

Psychologisch ist gesichert, daß jedes Erlebnis, auch jedes Gebeterlebnis dem Lebensgrund eingeeignet, unverlierbar, wenn auch nur latent gegenwärtig bleibt. Diese gewichtige Tatsache verlangt jeweils Beachtung, ehe die Klasse zur Sammlung den Raum des Gebetes betritt. Sie aber als Faktor in Rechnung zu stellen, der später einmal Zinsen zu tragen verspricht, scheint mir den Gegenstand, um den es geht, zu bagatellisieren und damit zu verkennen. Das Gebet als Akt und als Dienst der personalen Zuwendung hat Unendlichkeitswert, wenn und weil er gesetzt wird. Nach einer Wirkung oder einem Zweck zu fragen, unterfängt sich nur das neuzeitlich-rationalistische Denken in gründlicher Verkennung der Zusammenhänge.

Daß eine grundsätzliche Gewöhnung des Kindes vor der Pubertät an das Gebet bzw. bestimmter Gebetszeiten (anregen und fordern wird das auch die religiöse Unterweisung, bzw. der im Glauben engagierte Lehrer) sich für das Gros der Jugendlichen in den Unsicherheiten der Reifezeit als Halt erweist, ist nicht zu bestreiten. Diese Gewöhnung aber muß eine offene sein, d.h. mit zunehmender Reife der Freiheit des Menschen Raum lassen, innerhalb der er erkennen kann, daß hier nicht ein Gesetz ihn zu einer Gebetsformel zwingt, sondern der jeweils neu ansprechende Gott einfach seine Antwort verlangt.

Außer Zweifel steht, daß die von den Kindern zu lernenden Gebetstexte (die nach einem psychologischen Gesetz, wenn im "Lernalter" eingeprägt, dem Gedächtnis nicht mehr verloren gehen) nach Inhalt und Form dem Urteil des Menschen, wenn er sie außerhalb seiner Schulzeit in späteren Jahren anwendet (und er wird sie nach Meinung der Theologen und Psychologen anwenden) standhalten müssen. Es liegt kein Material vor, aus dem zu ersehen wäre, inwieweit die in der Schule gelernten und geübten Gebetstexte ins Erwachsenenalter übernommen werden. J. Hadriga behauptet: "Da in der Reifezeit die Mehrzahl der Jugendlichen keine Gebete mehr auswendig lernt und für das Leben behält - außer jenen, die regelmäßig im Gottesdienst gebetet werden - muß ein fester "Gebetsschatz" bis zum 12. Lebensjahr eingeprägt sein. Diese Gebete sind so zu wählen, daß sie

die großen, wichtigen Themen des Glaubens enthalten, dabei für größere Kinder leicht vollziehbar sind und vom erwachsenen Menschen nicht als kindisch empfunden werden"¹⁾. Es ist nicht zu verstehen, wie Hadriga zu der Feststellung kommt, die Jugendlichen würden Gebete, "die regelmäßig im Gottesdienst gebetet werden", noch während der Reifezeit lernen. Sie füllen sie vielleicht mit neuem Gehalt - wenn sie weiterhin im Raum der Kirche bleiben. Technisch beherrschen sie die Gebete, "die im Gottesdienst gebetet werden" aus ihren Kindertagen. Doch allein die Möglichkeit, daß ein als Schulgebet getätigter Gebetstext dem Kind später als Medium in seinem Bezug zum Absoluten dienen wird, verpflichtet den Lehrer sowohl zu einem wertvollen Gebetstext als auch dazu - immer wieder sei es betont - daß er nur aus echten Situationen mit der Klasse betet.

Zusammenfassend ist festzustellen: Die in der Kindheit, also vornehmlich in der Schule eingepägten Gebetstexte erweisen sich insofern für die Zukunft des Menschen als wirksam, als sie dem Gedächtnis eingepägt, zum dauernd verfügbaren Besitz werden. Das Schulgebet ist jedoch nach zugänglichen Quellen häufig von so geringem Anspruch und Eindruck, daß es für den Menschen kaum zu einem Erlebnis wird - nur Erlebnisse bleiben für die Zukunft bedeutsam. Daß die während des Schulgebetes vom Einzelnen empfundenen Gefühlsqualitäten ungewußt latent dem Menschen einginnert bleiben, gilt als Gesetz der Psychologie. Es allein rechtfertigt bereits, daß man dem ganzen Fragenkomplex erhöhte Aufmerksamkeit zuwende.

IV. Grundsätzliche Möglichkeiten der künftigen Entwicklung

1. in der öffentlichen Staatsschule

a) Es kann nicht geleugnet und durch nichts beschönigt werden, daß das Schulgebet, so wie es heute in den Schulen praktiziert wird, zumeist weitgehend in Diskrepanz zu dem steht, was unter Gebet, unter Schulgebet im besonderen zu verstehen wäre. Das wurde im Gang der Arbeit deutlich. Die wenigen dazu erschienenen Veröffentlichungen bestätigen das empirisch gewonnene Material²⁾. Eine Weiterführung der hohl gewordenen Formen unter

1) J. Hadriga, Die religiöse Erziehung, Innsbruck 1954, S. 235

2) Vgl. O. Betz, Das Schulgebet, in Katechet. Blätter, München 1958, S. 229

J. Dreißen, Das liturgische Grundscheema und das Schulgebet, in: Katechet.

Fortsetzung s. S. 176

Negierung der tatsächlichen Lage verbietet sich für den sachlich denkenden und in personaler Zuwendung stehenden Lehrer ebenso wie jede Art der Resignation. "Nicht klagen, sondern handeln ist das Gebot der Stunde. Nicht trauern um das, was ist und war, sondern neu gestalten, was erstehen wird und soll zum Wohl der Gesellschaft"¹⁾. Der Pädagoge, der Ausschau hält, welche Möglichkeiten der künftigen Entwicklung des Schulgebets sich auftun, wird fragen, ob und mit welcher Begründung das Gebet in der Staatsschule der historisch gewordenen pluralistischen Gesellschaft zu stehen habe bzw. was pädagogisch zu unternehmen sei, daß es möglich werde. Der Lehrer wird einsehen müssen, daß die Frage nach dem Schulgebet im Grunde keine pädagogische, sondern eine theologische darstellt, daß er sie nicht aus pädagogischer Interessiertheit oder Zweckmäßigkeit angehen kann und darf. Sobald das Schulgebet im Dienst der Erziehung verstanden wird, gibt es keine Möglichkeiten künftiger Entwicklung mehr. Die Konvergenz bzw. Divergenz zwischen der *fides quae creditur* und der *fides, qua creditur* jener Kinder, die die Volksschule heute durchlaufen und als solche das Schulgebet "vollziehen", muß gesehen und ernst genommen werden. Hier findet sich ein Ansatzpunkt zu weiterführenden Überlegungen. Es wäre zu prüfen, ob und inwieweit im Schulgebet dem natürlichen Bedürfnis der Kinder nach Religion Rechnung getragen werden kann, wobei klarzustellen wäre, daß und inwieweit Gebetsweisen solcher Art sich von christlichem Gebet wesentlich unterscheiden. Weiterhin ist der tätigen Lehrergeneration neu aufzuzeigen, welche besonderen Kriterien das christliche Gebet als Schulgebet bestimmen, ob und unter welchen Voraussetzungen und inwieweit sich ein solches Schulgebet heute verwirklichen läßt. Wo christliches Schulgebet möglich werden soll, wird sich dieses nicht aus der Tatsache, daß sich die Schule als "Hüterin des geistigen Lebens"²⁾ dem Christentum verpflichtet weiß, ableiten lassen. Für katholi-

Blätter, München 1956, S. 268

A. Elchinger, Der religiöse Wert des gemeinsamen Betens in: Katech. Blätter 1951, S. 241

F. Kopp, Zur Praxis des Schulgebets, in: Pädagogische Welt, Donauwörth 1957, H 11

H. L. Lenval de, Das Gebet der Kinder, in: Katech. Blätter 1951, S. 100

J. Schwandner, Das Schulgebet im Dienst der Erziehung, in: Die Katholische Schule v. 3. 8. 60, Freising 1960

1) Pius XII. Weihnachtsbotschaft 1942, in: Der Papst spricht, Ansprachen und Botschaften Papst Pius XII. aus der Kriegs- und Nachkriegszeit, Berlin 1947, S. 27

2) G. Württemberg, Existenz und Erziehung, Zur Grundlage einer wirklichkeitsnahen Erziehung, Düsseldorf 1949, S. 91

sche Lehrer ist damit das unter evangelischen Pädagogen und Theologen diskutierte Problem nach der Unterscheidung des Evangeliums vom Christentum, deren Ansprüche in bezug auf die Schule und deren Bedeutung für die Schule mit allen daraus sich ergebenden Folgerungen aufgeworfen¹⁾.

Soll das Schulgebet wieder von Glauben, d. h. von Leben getragen sein, so müssen es die Lehrer sowohl theologisch als psychologisch neu verstehen lernen, müssen sie ferner durch ihr pädagogisches Tun auch im Raum der Schule die Voraussetzungen - so sie erkannt sind - schaffen, daß für die Kinder das Schulgebet vollziehbar werde. Wenn das Schulgebet der Klasse die Erfahrung des Kindseins vor dem Vater schenken soll, bzw. diese voraussetzt, wenn immer es als christliches Gebet verstanden werden will, ist es nicht ohne Gemeinschaftsbezug zu den Umstehenden, bzw. zu den, das konkrete Gebet Mitvollziehenden zu denken. Das erfordert pädagogisch die echte Überschaubarkeit der Klasse nach Zahl und gegenseitige Zuordnung und Betonung der Gemeinsamkeit.

Nach Lage der Gegenwart zeichnen sich als Möglichkeiten für die Weiterführung des Schulgebets in der Zukunft folgende ab: Einerseits liegt in der Wahrheit, daß der christliche Glaube nie mehr gefährdet ist. In Äußerlichkeit und in religiöse Betätigungsformen eines Scheinglaubens abzugleiten als in Zeiten, in denen die Kirche äußerlich unangefochten sich inkarniert, auch für das Schulgebet unserer heutigen bayerischen Volksschule besondere Gefährdung. Die allgemeine zuge- und versicherte "Christlichkeit" unserer Schule läßt das Schulgebet zu einem Faktor werden, der mit Selbstverständlichkeit in Rechnung gezogen wird, über den man noch weniger reflektiert als über die "Christlichkeit" der Schule selbst. Verkennung des Schulgebets in mancherlei Hinsicht, Gewohnheit und oftmals bewußtes Sich-anpassen-wollen der Lehrer an die (traditionellen) Vorgegebenheiten eines organisierten, verwalteten Schulapparats, die zumindest auch eine regelmäßige "Schulgebetspflege" verlangen, kommen dazu. Jeder Lehrer erschiene suspekt, der an der gegenwärtig geübten Schulgebetspraxis vernehmbar Kritik übte oder sich gar von dieser distanzierte.

Jeder Neuansatz zu echtem Schulgebet erfordert die Aufdeckung der gegenwärtigen Mängel und zwar nicht vordergründig, etwa Epiphänomene benennend, sondern an der Wurzel. Ohne dies ist keine Veränderung der aktuellen Gegebenheiten denkbar - letzteres allein ist Entwicklung. Da jene Aufdeckung

1) Im Anschluß an O. Hammelsbeck unterscheidet E. Giese zwischen Evangelium und Christentum, vgl. E. Giese a. a. O., S. 140

bzw. Neubesinnung entweder nicht als dringlich empfunden oder nicht gewagt wird, kann im breiten Raum der Volksschule von Ansätzen einer künftigen Entwicklung des Schulgebets nicht gesprochen werden. Sie böten sich da an, wo in Bezug auf das Schulgebet von seiten der Lehrer aus der Haltung des Glaubens eben das aufbräche, was im Raum der staatlichen Schule im allgemeinen nicht erwartet werden kann. Der Lehrer ist den geistigen Strömungen und Haltungen seiner Epoche verhaftet und als diesem Äon zugehörig überfordert, wenn von ihm u. a. die Pflege des Schulgebets - sofern es mehr sein soll als Zeremoniell - verlangt wird. Sobald es dem Lehrer aber gelingt, in gläubiger Erschlossenheit der pädagogischen Begegnung in der Schule zu leben, dem Anruf der je kommenden Stunde gewärtig, der je drohenden Verkennung seiner Person oder sich anbietenden Sicherungsmöglichkeiten überlegen, ist der Ansatzpunkt gefunden. Dann wird das Kind gegenseitiges Vertrauen, das Gute und nicht zuletzt das Wahre erfahren, als Erkenntnis des Augenblicks, "in dessen Begegnung Gottes Gabe und Forderung, Gottes Gericht und Gnade begegnen als Ruf zur Tat wie als Ruf zur Übernahme des Schicksals im Guten wie im Bösen"¹⁾. Der Ruf ist auf den Hörenden hingeordnet, der, den Anruf vernehmend, Antwort gibt. Eine der Möglichkeiten dazu liegt im Schulgebet.

- b) Wo das Kind der Wirklichkeit der Welt begegnet, und die Aussagen, die die Dinge anzubieten haben, annimmt, wo es der Wirklichkeit in Natur, technischen Apparaten u. ä. sich konfrontiert, den Bruch, der sich quer durch den Kosmos zieht, erfährt, wird sich die Chance echten Antwortgebens im Gebet - das Kind erfährt immer auch schulische Glaubensunterweisung - anbieten.

Die Entfaltung aller Kräfte des Kindes, insbesondere Pflege seiner dialogischen Bezüge bleibt primäre Aufgabe, auf daß das Kind, die Klasse, wach den Anruf der Stunde vernehme, die in ihrer nicht wiederkehrenden Einmaligkeit evtl. ein Gebet erfordern kann. Somit gilt es für den Lehrer den fruchtbaren Moment für das Gebet der Klasse zu entdecken, der sich in der Vielgestaltigkeit des Schultages variabel anbieten kann, der geschenkt ist und dennoch die Wachsamkeit derer voraussetzt, an die er gegeben wird.

Das Schulgebet wird, so es Verlebendigung erfährt, nicht nur alten, hohl gewordenen Formen neuen Geist verleihen, sondern sich in neuen Formen darstellen.

1) R. Bultmann, Humanismus und Christentum, in: Studium Generale, Heidelberg 1948, S. 72

Neue Gebetstexte und -weisen wollen dort, wo es auf Grund neuen Wissens dringlich wird, gesucht, gefunden und evtl. erprobt werden. Wie diese nun konkret aussehen, weiß heute kaum jemand.

Nach all dem sind die Möglichkeiten der künftigen Entwicklung des Schulgebets in der staatlichen Schule weitgehend daran gebunden, bzw. davon abhängig, wie der Lehrer mit seiner Klasse lebt, wie es ihm gelingt, in der Schule jene Atmosphäre der inneren Offenheit und Wahrhaftigkeit zu schaffen, ohne die Gebet in der Schule heute schlechterdings unmöglich wird. Jener gewichtige Faktor des außerschulischen Erfahrungshintergrundes, der das Kind von der Welt des Glaubens in vielerlei Schattierungen trennt, ist nicht zu ignorieren.

Zusammengefaßt ergibt sich der Ausblick nach der künftigen Entwicklung des Schulgebets in der Staatsschule, daß vom Lehrer, der wie die Kinder in die Innerweltlichkeit gebunden ist, nicht erwartet werden darf, daß er zu neuen Wegen findet. Zugleich aber ist jede Weiterentwicklung des Schulgebets zunächst an das personale Erfassen des Objektiven und das Tun des einzelnen mündigen Lehrers gebunden. Grundlegende Besinnungen in theologischer, pädagogischer und psychologischer Hinsicht kämen ihm zu Hilfe.

2. in der freien, kirchlichen Schule

- a) Mit der freien, kirchlichen Schule ist die vom Staat unabhängige, unter Begutachtung der Kirche eingerichtete und von Lehrern, die aus christlichem Glauben leben, betreute Schule gemeint, wie sie westeuropäische Länder zumindest in Ansätzen kennen und wie sie gläubige Eltern für unseren Lebensraum - wo sie nirgends verwirklicht ist - erstreben müßten.

Die freie Schule, von der hier die Rede sein soll, "ist eine Schule, die mit der christlichen Gemeinde aufs engste verbunden ist, die gleichsam aus ihr herauswächst als eines der natürlichen Betätigungsfelder ihres Glaubens- und Gemeinschaftslebens"¹⁾, der aus dem tragenden Grund der Gemeinde ihre lebendigen, aus dem Wurzelgrund der Liebe stammenden Kräfte zugehen. Ihr fundamentaler Unterschied zur öffentlichen Schule liegt nicht in einer "besonderen Christlichkeit", sondern darin, daß die Lehrer und die Eltern

1) F. Delekat, Das theologische Problem in der Pädagogik und das pädagogische Problem in der Theologie, in: Theologische Existenz heute, München 1956, H 53, S. 25

der Schüler aus christlichem Glauben leben. Damit hat die freie Schule ihre Mitte gewonnen.

Diese Schule läßt sich nicht nur als eine solche verstehen, in der das kulturelle Erbgut des Christentums in Besonderheit gepflegt wird. Sie darf keineswegs versuchen, die in der Schule zu meisternden Gegenstände erst mit theologischem Überbau zu versehen oder sie tendenziös auszumünzen. Die Schule, gerade die aus christlichem Geist lebende, ist Ort der Begegnung mit den Gegenständen der Welt. Grundsätzlich ist ihre Aufgabe die gleiche wie die der öffentlichen Staatsschule: die Kinder vorzubereiten auf die Aufgaben und den Dienst in der Welt. Lehrer, Schüler und die hinter ihnen stehenden Eltern aber sind hier durch die Gemeinsamkeit des Siegels der Wiedergeburt in einer jede natürliche soziologische Bindung und jedes sozial-psychologische Verständnis übersteigenden Weise verbunden. Darin liegt die theologische Begründung der Schulgemeinschaft, die zur Schulgemeinde wird. Die Gebundenheit in diesen An mit allen Nuancen des Gefährdetseins und der Schuld wird nicht aufgehoben, doch durchzieht "die Vergebung, das Maß aller Gemeinschaft zwischen Gott und den Menschen und zwischen den Menschen"¹⁾ als inneres Wirkprinzip die hier gemeinte Schule. Sie befähigt die von ihr - der Vergebung - Betroffenen zu ebensolchem Handeln, das innerweltlich Menschliche übersteigend.

- b) Für das Schulgebet sind aus der Gesamtkonzeption dieser freien Schule gänzlich neue Gesichtspunkte zu gewinnen. Wenn das Gebet wirklich mehr eine Haltung des Seins als ein einzelner Akt ist, so lebt die freie kirchliche Schule in besonderer Weise aus ihm, wird in ihr doch die Frucht des christlichen Seins ihrer Lehrer, Kinder und deren Eltern wirksam.

In ihrer konkreten Lebendigkeit als Wir-Gemeinschaft, die sich im Raum der Schule unter der Präsenz des Herrn trifft, steht das Gebet der Klasse. Als christliches Gebet geht es per Christum an den Vater der Offenbarung, wurzelt gleicherweise in letzterer und im Ich des Einzelnen und beansprucht die Gemeinde - hier die als solche zu verstehende Versammlung der Klasse. In der freien Schule ist das Gebet der Kinder kein "schulischer Akt"²⁾, der vom übrigen Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Kinder isoliert stünde. Er korrespondiert vielmehr mit deren Er-

1) G. Otto, Verkündigung und Erziehung, Über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, Göttingen 1957, S. 11

2) in der staatlichen Schule erweckt es nicht selten diesen Eindruck und wird von den Kindern als solcher erfahren.

fahrungen, erworben in Familie und kirchlicher Gemeinde. Das Kind bringt die sachlichen und psychologischen Voraussetzungen, den Apperzeptionshintergrund für das Gebet in der Schule mit. Es liegt nicht im Sinn der freien Schule, das Gebet im Schulleben in besonderer Häufung oder Ausdehnung zu strapazieren. Sie wird es aber da, wo es für die unter dem Pneuma Versammelten Ursache und Anlaß dazu gibt, erstehen lassen. Die Vorbereitung und Mitfeier der alljährlich das Heilsgeschehen vergegenwärtigenden Feste wird für die Schulgemeinschaft von der Wurzel her ebenso möglich, wie die Vorbereitung der sonntäglichen Kultfeier in der Gemeinde, aus deren Frucht - gegeben in Wort und Sakrament - auch die Schule für die kommende Woche lebt. Daß diese Schule in der Freiheit steht, auf das übliche Schulgebet zu Beginn bzw. Schluß des Unterrichts zu gegebener Zeit zu verzichten, versteht sich aus ihrem Wesen.

Vom Lehrer, dessen Einsatz nur den gleich ihm Engagierten verständlich sein dürfte, ist ein ebenso gediegenes theologisches als kinder- und religionspsychologisches Wissen und Verständnis verlangt. Ohne letzteres ist Sein und Werden des kindlichen Gebets im Raum der Schule im besonderen gefährdet. Die Sorge um die angemessene Erweiterung des Gebetsschatzes, um die Aneignung und das Vertrautwerden im Vollzug mit den verschiedensten Gebetsformen (das geformte oder frei formulierte, das gesprochene oder innerliche, das liturgische oder betrachtende, das gesungene und das Psalmengebet; das Hören des Wortes und die geistliche Lesung) ist dem Lehrer anheimgegeben. Noch fehlt die konkrete Vorstellung davon, wie die freie kirchliche Schule nun künftig auszusehen habe¹⁾. Man erkennt vereinzelt, daß sie heute zur Notwendigkeit wird, Daseinsberechtigung hätte und der Erprobung bedürfte. Jedenfalls wird sich christlich zu verstehendes Schulgebet heute in erster Linie in dieser Schulform verwirklichen lassen.

Abschließend ist festzuhalten, daß jede künftige Entwicklung des Schulgebets nur aus echter und gründlicher Neuorientierung erwachsen kann. Diese Neuorientierung geschieht dort, wo man sich unter Konfrontierung mit der aktuellen Verwirklichungsweise des Schulgebets auf dessen Wesen und seine evtl. spezielle Bedeutung für die Schule der heutigen, in vielschichtiger Umwandlung begriffenen Welt besinnt.

1) Das gilt ebenso für diesbezügliche Überlegungen in evangel. Kreisen. Vgl. zum Ganzen: O. Hammelsbeck, Die Verantwortung des evangelischen Lehrers an kirchlichen Schulen in: Der Evangel. Erzieher, Frankfurt/M. 1956, S. 116

D) A N H A N G (zu Seite 34)

Universität München
Pädagogisches Seminar
Luise Morgott, Lehrerin

München, den 28. Sept. 1959

Sehr geehrte Damen und Herren,

zur Anfertigung einer Dissertation erbitte ich Ihre kollegiale Unterstützung. Da ich glaube, daß die Bearbeitung dieses wichtigen Themas auch in Ihrem Interesse liegt, wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir die rückwärts angeführten Fragen in einem Zeitraum von 10 Tagen beantworten könnten (Freiumschlag liegt bei).

Die Angabe des Namens ist nicht erforderlich, ich bitte jedoch um Nennung der Klasse, in der Sie arbeiten.

Für Ihre Mithilfe zum Gelingen der Arbeit danke ich Ihnen im voraus herzlich.

Mit freundlichen Grüßen

gez. L. Morgott

Dienstsiegel:
Pädagogisches Seminar
der Universität München

bitte wenden!

Würden Sie uns bitte aus Ihrer Erfahrung wissen lassen:

1. a) Welche Beobachtungen machten Sie beim Schulgebet über die äußere Haltung der Kinder?
b) Über die innerseelischen Vorgänge der Kinder während des Gebetes?
c) Welche Faktoren wirken sich auf das Schulgebet förderlich bzw. hemmend aus?
2. In jedem Klassenzimmer ist ein Kreuz oder religiöses Bild angebracht.
Würden Sie uns bitte mitteilen:
a) Wo im Klassenzimmer es seinen Ort hat?
b) Wie Sie dessen künstlerische und religiöse Aussage beurteilen?
c) Seine Wirkung auf die Kinder.
d) Haben Sie ein weiteres religiöses Symbol im Raum?
3. a) Wohin blickt die Klasse während des Gebetes?
b) Wo steht der Lehrer am sinnvollsten?
4. a) Was halten Sie vom Schulgebet?
b) Finden Sie es zu Unterrichtsbeginn und -schluß immer für richtig?
c) Halten Sie häufige Abwechslung oder das Beibehalten eines oder weniger Schulgebete für günstiger?
5. a) Wie stellen Sie sich die rechte Gebetshaltung der Kinder vor?
b) Ist sie in Ihrer Klasse verwirklicht?
c) Wenn nicht, warum nicht?
6. a) Bestimmen Sie das Schulgebet, oder ist die Klasse an der Wahl beteiligt?
b) Wann wird die Wahl getroffen?
c) Für welches Gebet haben Ihre Kinder eine besondere Vorliebe?
d) Bitte, nennen Sie Gebetstexte und Lieder, die Ihnen als Schulgebet besonders brauchbar oder wertvoll erscheinen.

A N H A N G (zu Seite 36)

Aufschlüsselung der eingegangenen Antwortschriften nach soziologischem Wirkungsbereich und Klassenstufen

<u>München</u>			
I./II. Kl.	15	Lehrer	
III./IV. Kl.	23	"	
V./VI. Kl.	22	"	(dav. 5 Kn., 9 Mäd., 8 gem. 5./6. Kl.)
VII./VIII. Kl.	14	"	(dav. 5 Kn., 7 Mädch. 2 gem. Kl.)
ohne Klassenangabe	10	"	
	84	Lehrer	
<u>Kleinere Städte Bayerns</u>			
I./II. Kl.	7	Lehrer	
III./IV. Kl.	13	"	
V./VI. Kl.	12	"	(dav. 5 Kn. u. 7 Mädch.)
VII./VIII. Kl.	13	"	(dav. 5 Kn. u. 5 Mädch. 3 gem.)
ohne Kl. Angabe	11	"	
	56	Lehrer	
<u>Dörfer</u>			
I./II. Kl.	9	Lehrer	VI. Kl. 1 Lehr.
I./II./III. Kl.	1	"	VI. VIII. 3 "
II./III. Kl.	1	"	VII./VIII. 5 "
III./IV. Kl.	5	"	V. - VIII. 8 "
I. - IV. Kl.	6	"	I. - VIII. 5 "
IV./V. Kl.	2	"	ohne Ang. 4 "
	24	Lehrer	26 Lehr.
<u>Im Ganzen</u>			
I./II. Kl.	31	Lehrer	
III./IV. Kl.	41	"	
V./VI. Kl.	35	"	
VII./VIII. Kl.	32	"	
I./II./III. Kl.	2	"	
I. - IV. Kl.	6	"	
IV./V. Kl.	2	"	
V. - VIII. Kl.	8	"	
VI. - VIII. Kl.	3	"	
I. - VIII. Kl.	5	"	
ohne Klassenangabe	25	"	
	190	Lehrer	
	+	10 Religionslehrer	

A N H A N G (zu Seite 43 f)

Bezeichnung der kindlichen Körperhaltung während des Schulgebets

	<u>gen. v. Lehrern</u>
I. Gut (ruhig, gesammelt, würdig)	13
meist gut	7
gute Haltung für die Kinder selbstverst.	2
aufrecht, Hände gefaltet	1
Kinder bemühen sich um gute Haltung	1
gelockert	<u>1</u>
	25
II. Die (äußere) Gebetshaltung der Kinder von der allge- meinen Schuldisziplin abhängig	19
die äußere Gebetshaltung	
a) vom Beispiel	17
b) von der Gewöhnung	6
c) von der allgem. Erziehungsarbeit d. Lehrers ab- hängig	2
wenn unmittelbar Hinweis bzw. Ermahnung vorausgeht, würdige Gebetshaltung der Kinder	6
der Lehrer intendiert eine gute Gebetshaltung der Klasse ..	6
Haltung ist zu Beginn des Gebets besser und sinkt dann ab	2
"straffe Gebetshaltung" nur bei Katholiken	<u>1</u>
	59
III. Haltung sehr verschieden, eine bestimmte Anzahl Kinder muß beständig ermahnt werden	19
Die Gebetshaltung der Kinder erfordert beständige Über- wachung bzw. Korrektur	17
Die Haltung z. T. diszipliniert	7
äußere Haltung das Spiegelbild der elterlichen Erziehung ..	5
Gebetshaltung muß den Schulanfängern erst beigebracht werden	5
Betonung der guten Haltung der "Kleinen" (Hinweis auf die zunehmend. Nachlässigk.)	2
die äußere Gebetshaltung von der inneren Einstellung des Kindes abhängig	<u>1</u>
	56

IV. Die Gebetshaltung wird als "schlecht" oder in einer der folgenden Umschreibungen benannt

Beschäftigung mit der Nachbarin	3
Einzelne mit Ein- oder Auspacken beschäftigt	4
Teilnahme muß eben sein	6
beschäftigen sich mit etwas anderem	8
Trägheit, Zerstreuung ablesbar	9
leerer Blick - nicht gesammelt, anlehnen	11
nachlässig, schlampig, unaufmerksam, zerstreut, unbeteiligt, gleichgültig, teilnahmslos, mechanisch, gedankenlos	19
	<u>60</u>

A N H A N G (zu Seite 52)

Die richtige Gebetshaltung der Kinder in der Vorstellung der Lehrer

I. Aufrecht, gerade, Hände gefaltet, Blick zum Kreuz	45
Hände gefaltet, kein Anlehnen	43
innere und äußere Sammlung	19
aufrecht, ohne Anlehnen	13
Freie Haltung oder "so wie es für das Kind richtig ist"	10
die äußere Haltung sollte den Kindern ein Bedürfnis sein	4
Klasse sitzt während des Gebets (in einer Klasse diese Haltung nur manchmal, in einer anderen beim Rosenkranz) ...	4
anfangs alle gefaltete Hände, freie Haltung wird angestrebt	3
Blick zum Kreuz	3
Kinder verlassen den Platz	3
Blick zum Kreuz oder zum Lehrer	2
Kinder können eine der verschiedenen Gebetshaltungen auswählen	1
Abwechslung in der äußeren Haltung	1

II. Um Gott den Allmächtigen und Barmherzigen

wissend	5
ordentlich gesammelt, nicht steif	4
wie vor einer Respektperson	4
Haltung zum Partner gewendet	2
je einmal wurden genannt:	
Haltung hat auszudrücken, daß das Kind mit Gott spricht -	
Haltung entsprechend dem Herzensgrund - in sich gekehrt -	
korrekt, volle Stille - gläubig vertrauend, ruhig be-	
herrscht - andächtig, vertrauensvoll - gelöst, aber nicht	
lässig - äußere Haltung von "Herz und Verstand diktiert" -	
"Kinder müssen wissen, worum es geht" -	13

A N H A N G (zu Seite 94)

Von den Kindern bevorzugte Gebetstexte bzw. -Lieder nach Angabe der Lehrer

I. Lieder	51mal	(30 dieser Lehrer nennen allgem. Lieder, 14 Marienlieder, je 2 Lobet den Herrn, Es sangen drei Engel, je einer Der Tag ist aufgegangen, Alles meinem Gott zu Ehren und Morgenlieder. Ab 3.Kl. aufwärts sind alle Klassen in gleicher Dichte vertreten, während nur eine 1.Klasse genannt wird.)
Dem Lehrer unbekannt ...	21	(Vier I./II.Kl., eine III., sieben V./VI., vier VII./VIII., eine V. - VIII., vier ohne Klassenangabe)
Vater unser	15	(drei I./II., eine I.-IV., vier III./IV., zwei V./VI., vier VII./VIII., eine VI.-VIII.)
das frei formulierte Gebet..	14	(drei I./II., vier III./IV., zwei V./VI., zwei VII./VIII., drei ohne Klassenangabe)
das Morgengebet	11	(eine II., eine III., vier V./VI., eine V.-VIII., zwei ohne Klassenangabe. Je eine VII. und VIII.Kl. das Morgengebet der Jugend).

Wir gehen aus der Schule fort	10	(eine II., eine II./III., eine IV., vier V./VI., eine VIII., zwei ohne Klassenangabe)
Schutzengelgebet	10	(vier I./II., zwei III./IV., eine VII., eine V.-VIII., eine I.-VIII., eine ohne Klassenangabe)
II. Keines der in der Schule üb- lichen Gebete	6	(drei I./II., eine I./IV., eine I.-VIII., eine VI.)
Jesukindlein	5	(eine I., zwei II., zwei ohne Klassen- angabe)
Reingebete im allgem. ...	5	(zwei I./II., eine V., eine VII., eine VIII.)
Jungfrau Mutter Gottes mein .	4	(eine VII., eine VIII., eine V.-VIII., eine ohne Angabe)
Im Namen Gottes fang ich an	3	(eine I.-IV., zwei V.)
kurze Gebete	3	
Maria mit dem Kinde	3	(eine I., eine I.-IV., eine III.)
Herr schicke was du willst	3	(zwei V./VI., eine VII.)
Das Tischgebet (oh Gott von dem ...)	2	(eine II., eine ohne Angabe)
Gebet für die Eltern	2	(III. und V. Kl.)
Der Engel des Herrn	2	(III. und VI.)
Ehre sei dem Vater	2	(III. und VIII.)
Gegrüßet seist Du Maria ...	2	(VI. und VIII.)
Schon ist erwacht der Sonne Strahl	2	(eine VI., eine ohne Angabe)
Alle Gebetstexte	2	(I. und IV.)
Abendgebet	2	(eine II., eine ohne Angabe)
Das Kirchengebet v. Tage ..	2	(VI. und V.-VIII.)
Luthers Morgensegen	2	(III./IV., ohne Klassenangabe)
Texte aus Jugend vor Gott und das größere Leben	2	(VIII.)
Jesu, Jesu komm zu mir	2	(III./IV.)

E) LITERATURVERZEICHNIS

1. Arnold Franz X.: Glaubensverkündigung in der Gegenwart, in: Gloria Dei, Zeitschrift für Theologie und Geistesleben, Graz, V. Heft 1, 1951
2. Beck / Miller: Schulgebete, Würzburg 1957
3. Becker Hellmut: Kulturpolitik und Schule Probleme der verwalteten Welt, Stuttgart 1956
4. Bergmann Bernhard: Lebendiges Schulgebet, Düsseldorf 1949
5. Bergmann Bernhard: Lobt froh den Herrn, Dülmen/Westf. 1938
6. Bolley Alfons: Gebetstimmung und Gebet, Düsseldorf 1930
7. Blättner Fritz: Die fünf Aufgaben der Schule, in Vierteljahresschrift für wissenschaftl. Pädagogik 1956, Heft 1, Bochum
8. Bohne Gerhard: Grundlagen der Erziehung, Band I 1951, Band II 1953, Hamburg
9. Betz Otto: Das Schulgebet in: Katechetische Blätter München 1958, S. 289
10. Bovet Theodor: Die Angst vor dem lebendigen Gott, eine allgemeine Pathologie der Religion, Tübingen 1950
11. Brezinka Wolfgang: Der Erzieher als Mensch der Gegenwart, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1954, Heft 4, Bochum
12. Buber Martin: Dialogisches Leben, Zürich 1947
13. Bühler Charlotte: Kindheit und Jugend, Leipzig 1928
14. Bultmann Rudolf: Humanismus und Christentum in Studium generale, Heidelberg 1948
15. Burgardsmeier Alfred: Gott und Himmel in der psychischen Welt der Jugend, Düsseldorf 1951
16. Burgardsmeier Alfred: Religiöse Erziehung in psychologischer Sicht, Düsseldorf 1955

17. Comenius Joh. Amos: Große Unterrichtslehre, übersetzt von C. Th. Lion, Langensalza 1904, 5. Aufl.
18. de Coninck A. : Problemes de l'Adaptation en Apostolat in: Cahiers de la Nouvelle Revue Theologique, Paris 1949, Heft 4
19. Delekat Friedrich: Das theologische Problem in der Pädagogik und das pädagogische Problem in der Theologie in: Theologische Existenz heute, Heft 53, München 1956
20. Dreißen Josef: Das liturgische Grundschema und das Schulgebet in: Katechetische Blätter, München 1956, Heft 7
21. Driesch von den Joh. und Esterhues Josef: Geschichte der Erziehung und Bildung Band I und II, Paderborn 1951, 2. Aufl.
22. Egenter Richard: Kitsch und Christenleben, Ettal 1958²
23. Egenter Richard: Kirchliche Autorität und persönliches Gewissen, in: Münchner Kath. Kirchenzeitung, 49. Jahrg., Nr. 16 v. 15. 4. 56
24. Eggersdorfer Franz X. : Jugendbildung, München 1950, 5. Aufl.
25. Eichele Ernst: Die religiöse Entwicklung, Gütersloh 1928
26. Elchinger Arthur: Der religiöse Wert des gemeinsamen Betens, in: Katechetische Blätter 1951, S. 241
27. Elchinger Arthur: Moderne katholische Erziehung in Frankreich, Katechetische Blätter 1950, S. 285
28. Erlinghagen Karl: Schule und Bekenntnis in: Vierteljahresschrift für wissenschaftl. Pädagogik, 1954, Heft 3, Bochum
29. Etl Otto: Gebetserziehung und Religionsunterricht, Graz und Wien 1929
30. Feuerbach Ludwig: Das Wesen der Religion. Ausgabe Stuttgart 1938
31. Flitner Wilhelm: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Hamburg 1949

32. Flitner Wilhelm: Erziehungswissenschaft und kirchliche Pädagogik in: Die Sammlung, Jahrg. 6, Göttingen 1951, Heft 11
33. Freud Sigmund: Die Zukunft einer Illusion, Leipzig, Wien, Zürich 1927
34. Frisch Fritz und Hetzer Hildegard: Die religiöse Entwicklung des Jugendlichen, in: Archiv für die gesamte Psychologie, Leipzig 1928
35. Frör Kurt: Erziehung und Kerygma, München 1952
36. Funk Philipp: Die Geschichte des christlichen Gebets als innere Geschichte der Kirche, in: Kirche und Wirklichkeit, Jena 1923
37. Gassert Karl Georg: Beitrag zur Psychologie der Kindes- und Jugendreligion, Heidelberg 1932
38. Gebsattel v. Emil: Das Werden der religiösen Persönlichkeit, in: Katechetische Blätter 1949, S. 225
39. Giese Gerhard: Erziehung und Bildung in der mündigen Welt, Göttingen 1957
40. Girgensohn Karl: Der seelische Aufbau des religiösen Lebens, Leipzig 1921
41. Grunwald Georg: Pädag. Psychologie, Berlin 1921
42. Gruehn Werner: Die Frömmigkeit der Gegenwart, Münster 1956
43. Guardini Romano: Ende der Neuzeit, Würzburg 1951
44. Guardini Romano: Die Sinne und die religiöse Erkenntnis, Würzburg 1950
45. Guardini Romano: Kult- und Andachtsbild, Würzburg 1952
46. Guardini Romano: Von heiligen Zeichen, Mainz 1927
47. Guardini Romano: Vorschule des Betens, Einsiedeln 1956
48. Guttman B.: Das alte Ohr in: Die Gegenwart, 4. Jahrg. Nr. 1

49. Hammelsbeck Oskar: Die veränderte Wertsituation des modernen Menschen als religiöses Problem, München 1955
50. Hammelsbeck Oskar: Die Verantwortung des evangelischen Lehrers an kirchlichen Schulen, in: Der Evangelische Erzieher 1956, H. 1, Frankfurt/Main
51. Hammelsbeck Oskar: Hat die Kirche einen Erziehungsauftrag, in: Der Evangelische Erzieher, 10. Jahrg. 1958, H. 1, Frankfurt/Main
52. Hammelsbeck Oskar: Konfessionalität in Erziehung und Schule, in: Die Sammlung 1951, S. 132
53. Hadriga Franz: Die religiöse Erziehung, Innsbruck 1954
54. Hainz Joseph: Das religiöse Leben der weiblichen Jugend, Düsseldorf 1932
55. Hansen Wilhelm: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, München 1952, 3. Aufl.
56. Heiler Friedrich: Das Gebet, München 1921, 4. Aufl.
57. Hellpach Willy: Grundriß der Religionspsychologie, Stuttgart 1951
58. Hernegger Rudolf: Ideologie und Glaube, Volkskirche oder Kirche der Gläubigen, Nürnberg 1959
59. Hollenbach Joh. M.: Der Mensch als Entwurf, Frankfurt/M. 1957
60. Hollenbach Joh. M.: Technisierung und Jugendseelsorge, in: Anima, Vierteljahresschrift für praktische Seelsorge, Olten/Schweiz 1958, Heft 3
61. Huth Albert: Die Entwicklung des Kindes im Volksschulalter, Donauwörth 1951
62. Jahn Ernst: Das Kind vor Gott, Berlin 1949
63. Jehle Edmund: Gebetserziehung im Religionsunterricht der geistigen Arbeitsschule, München 1925
64. Jellinek Isabella: Das religiöse Bewußtsein zehn- bis fünfzehnjähriger Mädchen (Dissertation) Innsbruck 1954
65. Jentsch Werner: Urchristliches Erziehungsdenken, Gütersloh 1951

66. Jung Carl Gustav: Über den Archetypus in: Zentralblatt für Psychotherapie, Bd. 9, H. 5, Leipzig 1936
67. Jungmann Josef Andreas: Katechetik, Freiburg 1955, 2. Aufl.
68. Karrer Otto: Das Religiöse in der Menschheit und das Christentum, Frankfurt 1949
69. Keilbach Wilhelm: Die Problematik der Religionen Paderborn 1936
70. Keilhacker Martin: Erziehungsformen, Stuttgart 1950
71. Keilhacker Martin: Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik, Stuttgart 1953
72. Keilhacker Martin: Pädagogische Psychologie, Regensburg 1950
73. Kittel Helmuth: Der Erzieher als Christ, Göttingen 1951
74. König René: Das Interview, Praktische Sozialforschung I, Köln 1957
75. Kopp Ferdinand: Zur Praxis des Schulgebetes in: Pädagogische Welt, Donauwörth 1957, Heft 11
76. Kramp Josef: Opfergemeinschaft und Meßgebräuche im Altertum und Mittelalter, in: Stimmen der Zeit, München, 110. Band
77. Kroh Oswald: Psychologie der Oberstufe, Langensalza 1932
78. Lacroix Jean: Hat die Familie versagt, Offenburg 1952
79. Laub Alfred: Gebetslehre, Einsiedeln 1949
80. Lenval de Helene Lubienska: Das Gebet der Kinder, in: Katechetische Blätter 1951, S. 100
81. Lenval de Helene Lubienska: Liturgische Erziehung des Kindes, in: Anima 1954, Heft 4
82. Lepp Ignaz: Anfechtung und Trost, Graz, Wien, Köln 1959
83. Lersch Philipp: Aufbau der Person, München 1956⁷
84. Lersch Philipp: Das Problem der Echtheit in: Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde, Bd. 48, H. 3 u. 4, Leipzig 1935

85. Lersch Philipp: Entwicklungspsychologie, München 1953
86. Leuba J. H.: A psychological study of Religion, New York 1912
87. Lillteich W.: Volksschule gestern, heute, morgen, in: Der katholische Erzieher 1958, Bochum
88. Lochner Rudolf: Weder Simultanschule noch konfessionelle Schule, sondern Volksschule in: Die Schule, Jahrg. 2, H. 10/11, 1947
89. May Georg: Die kirchlichen Belange im geltenden bayerischen Schulrecht der allgemeinbildenden Schulen, in: Münchner theol. Zeitschrift, Vierteljahresschrift für das Gesamtgebiet der katholischen Theologie, 10. Jahrg., H. 4, 1958
90. Michel Ernst: Der Partner Gottes, Weisungen zum christlichen Selbstverständnis, Heidelberg 1946
91. Michel Ernst: Lebensverantwortung aus katholischem Glauben, Berlin 1937
92. Michel Ernst: Renovatio, Stuttgart 1947
93. Michel Ernst: Zur anthropologischen Deutung der Hysterie, in: Studium generale, Heidelberg 1946
94. Moers Martha: Das weibliche Seelenleben, Berlin 1941
95. Moschner Franz: Christliches Gebetsleben, Freiburg 1951
96. Niemeier Gustav und Uhsadel Walter: Kirche und Schule, Heidelberg 1956
97. Nobiling Ernst: Der Gottesgedanke bei Kindern und Jugendlichen in: Archiv für Religionspsychologie, Bd. 4, Leipzig 1929
98. Otto Gert: Verkündigung und Erziehung über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, Göttingen 1957
99. Pauli Richard: Grundzüge der Religionspsychologie, München 1947

100. Pieper Josef: Muße und Kult, München 1955
101. Pius XI. : Die christliche Erziehung der Jugend, Enzyklika v.31.12.1929, Herder, Freiburg 1959
102. Pius XII. : Weihnachtsbotschaft 1942, in: Der Papst spricht, Ansprachen und Botschaften Papst Pius XII. aus der Kriegs- und Nachkriegszeit, Berlin 1947, S. 27
103. Pfliegler Michael: Der rechte Augenblick, Wien 1947
104. Pfliegler Michael: Die Psychologie der religiösen Bildung, Innsbruck, Wien, München 1935
105. Potempa Rudolf: Persönlichkeit und Religiosität, Göttingen 1958
106. Rahner Karl: Gefahren im heutigen Katholizismus, Einsiedeln 1950
107. Riebartsch Erich: Für die Bekenntnisschule, in: Die Schule, Jahrgang 2, Nr. 12, Dez. 1947
108. Römer Alfred: Die Erlebnisgrundlage im Morgengebet der Zehnjährigen, in: Zeitschrift für Religionspsychologie, Gütersloh 1928, Heft 1
109. Sand Alexander: Das Gebet im Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 1958, S. 246
110. Schelsky Helmut: Wandlungen der deutschen Familie. in der Gegenwart, Stuttgart 1955
111. Schindler Isidor: Über christliche Symbole, in: Pädag. Welt, Donauwörth, 13. Jahrg., H. 9, 1959
112. Schleiermacher Friedrich: Über die Religion, Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Berlin 1806, 2. Aufl.
113. Schlund Erhard und Schmoll Polykarp: Der moderne Mensch und seine religiösen Probleme, Mainz 1924
114. Schmaus Michael: Vom Wesen des Christentums, Ettal 1954, 3. Aufl.
115. Seidel Hanns: Weltanschauung und Politik, München 1960

116. Soiron Thaddäus: Das Geheimnis der christlichen Schule, Warendorf/Westf. 1935
117. Spranger Eduard: Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1957, 25. Aufl.
118. Spranger Eduard: Zur Geschichte der deutschen Volksschule, Heidelberg 1946
119. Spranger Eduard: Der Eigengeist der Volksschule, Heidelberg 1955
120. Spranger Eduard: Die Magie der Seele, Tübingen 1947
121. Suhard Emmanuel: Die Entscheidungstunde der Kirche, Einsiedeln 1947
122. Thun Theophil: Die Religion des Kindes, eine Untersuchung nach Klassengesprächen mit katholischen und evangelischen Kindern der Grundschule, Stuttgart 1959
123. Tilmann Klemens: Die Erziehung des Kindes zum Beten, Recklinghausen 1954, 2. Aufl.
124. Tilmann Klemens: Kleine Schule des Gebets, Freiburg 1955, 2. Aufl.
125. Tilmann Klemens: Die Aufgabengebiete der Gebeterziehung, in: Katechetische Blätter 1950, S. 314
126. Tilmann Klemens: Die Führung der Kinder zur Meditation, in: Katechetische Blätter 1958, S. 292
127. Trillhaas Wolfgang: Die innere Welt, Religionspsychologie 2. umgearbeitete Auflage der Grundzüge der Religionspsychologie, München 1953
128. Vischer Adolf: Bayerisches Schulrecht, Wegweiser für Geistliche zum Bayer. Schulrecht 1952, Verlag des Evang. Presseverbandes für Bayern
129. Vitzthum Elisabeth: Kinderpsalmen, München 1954
130. Walter Eugen: Das Ende der Ideale, in: Katechetische Blätter 1951, S. 353

131. Wellek Albert: Die Polarität im Aufbau des Charakters, Bern 1950
132. Welte Bernhard: Vom Wesen und Unwesen der Religion, Freiburg/Br. 1952
133. Weniger Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim/Bergstr. 1952
134. Wenzl Alois: Die geistige Situation der Gegenwart in ihrer Bedeutung für die heranwachsende Jugend, in: Blätter für Lehrerfortbildung, 10. Jahrg., Heft 1, Jan. 1958
135. Willwoll Alexander: Über die Struktur des religiösen Erlebens, in: Scholastik, Vierteljahresschrift für Theologie und Philosophie, XIV. Jahrg., Heft 1, 1939, Freiburg/Br.
136. Winzen Burghard: Jugend - Ringen, Studien zur Erforschung jugendlichen Seelenlebens, Mönchen-Gladbach 1931
137. Wolff Johann J. : Das Verhältnis der Schule zu Gesellschaft, Staat und Kirche nach dem Gedankenkreis Willmanns, in: Beiträge zur Philosophia und Paedagogia Perennis, Freiburg 1919
138. Württemberg Gustav: Existenz und Erziehung, Düsseldorf 1949
139. Wunderle Georg: Der religiöse Akt als seelisches Problem, Würzburg 1947
140. Wust Peter: Ungewißheit und Wagnis, München 1955, 6. Aufl.

Weitere benützte Literatur:

141. Bayer. Verfassung vom 2. 12. 1946
142. Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen vom 27. 9. 1950
143. Gesetz zur Organisation der Volksschulen vom 8. 8. 1950
144. Grundsätze katholischer Schulpolitik Freiburg/Brsg. 1958
145. Katechetische Blätter München 1948-1959
146. Der Evangelische Erzieher Wuppertal-Barmen, später Frankfurt/M. 1949-1959

L e b e n s l a u f

Ich, Marialuise Morgott, wurde am 14. 8. 1934 in München geboren. Von 1941 bis 1945 besuchte ich - teils in München, teils in Rechtmehring/Obb. - die Volksschule; im November 1945 wechselte ich ins Realgymnasium der Armen Schulschwestern in München über. Nach dem Abitur 1953 studierte ich vier Semester am Institut für Lehrerbildung in München-Pasing, legte 1955 die I. und 1958 die II. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab.

Seit Herbst 1955 unterrichte ich an Münchner Volksschulen und studierte seit eben dieser Zeit an der Universität München Pädagogik, Psychologie und Moraltheologie.

Pädagogik studierte ich in erster Linie bei Herrn Professor Keilhacker, Psychologie bei Herrn Professor Lersch und Moraltheologie bei Herrn Professor Egenter.

